

Fatima AGNAOU

L'AMAZIGHE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU MAROC



2021

L'AMAZIGHE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU MAROC



L'AMAZIGHE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU MAROC

Fondements pédagogiques, approches didactiques et acquis scolaires

Fatima AGNAOU

Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe

2021

Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe
Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques
Séries : Etudes et recherche N° : 89

Titre	: L'amazighe dans l'enseignement scolaire au Maroc : fondements pédagogiques, approches didactiques et acquis scolaires
Auteure	: Fatima AGNAOU
Conception Couverture	: Mustapha EL HOUDAIGUI (UE-CTDEC)
Tableau de couverture	: Artiste El Imam DJIMI
Éditeur	: Institut Royal de la Culture Amazighe
Imprimerie	: Éditions et impressions Bouregreg - Rabat
Dépôt légal	: 2021MO3812
ISBN	: 978-9920-739-40-5

REMERCIMENTS DE L'AUTEURE

Je voudrais exprimer ma gratitude à mes collègues de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, membres de la Commission scientifique et membres du Conseil scientifique du Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques, qui m'ont accordé un semestre sabbatique pour la rédaction du présent ouvrage.

Je suis redevable à Mme la Présidente de la Fondation BMCE pour l'Education et l'Environnement qui a bien voulu me permettre d'avoir accès à la documentation relative au réseau des écoles Medersat.com.

Je remercie chaleureusement de leur collaboration inestimable mes collègues des Académies Régionales d'Education et de Formation, notamment les directeurs d'école, les enseignant(e)s, les formateurs et les inspecteurs.

Dans de nombreux pays du monde, l'éducation a pour toile de fond un contexte multilingue. La plupart des sociétés multilingues ont chacune leur manière propre d'équilibrer et de respecter, au quotidien, l'emploi des différentes langues. Dans la perspective de ces sociétés et des communautés linguistiques elles-mêmes, le multilinguisme est davantage un mode de vie qu'un problème à résoudre. Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ces réalités complexes et à dispenser une éducation de qualité qui tienne compte des besoins des apprenants, tout en veillant à sa cohérence avec les exigences sociales, culturelles et politiques. Si, dans des sociétés plurielles, l'uniformité peut fournir des solutions plus simples du point de vue de l'administration et de la gestion, de telles solutions font peu de cas des risques qu'elles induisent, en termes tant de résultats scolaires que de perte de diversité linguistique et culturelle.

L'éducation *dans un monde multilingue*, Document cadre de l'UNESCO, 2003.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

La problématique générale de ce livre s'inscrit dans les termes du débat global sur l'enseignement-apprentissage des langues, ses objectifs, ses fondements pédagogiques et ses démarches didactiques, ses succès et ses ratages. Au Maroc, la place des langues dans le système d'éducation et de formation est une question récurrente dans les débats politiques, socioculturels et éducatifs. Plus spécifiquement, les questions controversées depuis l'accession du pays à l'indépendance en 1956 portent, d'une part, sur la/les langues d'enseignement : adopter l'arabe et/ou le français ? Les employer de façon simultanée ou complémentaire ? Les questions portent, d'autre part, sur les langues à enseigner : lesquelles ? Dans quel but ? Par qui ? Comment ? L'amazighe est principalement concerné par ces dernières questions ; comme c'est la dernière langue à être introduite dans l'éducation, elle est, semble-t-il, plus sujette à controverse que les autres langues.

L'intégration de l'amazighe dans l'école marocaine s'est faite dans un contexte particulier, celui de la reconnaissance de la dimension amazighe dans l'identité du Maroc par le Souverain Mohammed VI dans le discours du Trône de l'année 2001 et le discours royal du 17 octobre, 2001 portant création de l'Institut royal de la culture amazighe. En septembre 2003, la langue amazighe fait son entrée à l'école primaire en tant que matière enseignée à l'ensemble des élèves scolarisés dans tous les cycles de l'enseignement scolaire, à raison de trois heures hebdomadaires (voir la circulaire ministérielle 108, 2003). L'introduction de l'amazighe à l'école a fait suite à la convention signée le 26 juin 2003 par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) et l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM). Cet événement implique des enjeux d'ordre politique, linguistique et éducatif inédits au Maroc. Dans ce nouveau contexte,

l'amazighe est confronté à des mutations au niveau de son statut et de son corpus en passant du statut de langue régionale à celui de langue nationale (voir *Livre blanc* du MEN, 2002) et, plus tard, à celui de langue officielle avec la constitution de 2011, ce qui impose un important travail d'aménagement sur ses structures. Ainsi, depuis l'officialisation de l'amazighe, l'école marocaine se caractérise par l'enseignement de deux langues officielles, l'arabe et l'amazighe, aux côtés d'une langue étrangère, le français. Il faut cependant préciser que l'arabe et l'amazighe n'ont ni le même statut ni les mêmes fonctions ; cet état de fait est pris en charge, d'abord, dans la Vision stratégique du Conseil Supérieur d'éducation-formation, de la Recherche scientifique et de la Formation des cadres (2015-2030) qui élabore une ingénierie linguistique des langues enseignées et des langues d'enseignement, et ensuite par le législateur dans la loi cadre n° 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique. Cette dernière consacre à la problématique des langues quatre articles (27, 28, 29, et 30) en focalisant sur la maitrise des deux langues officielles, l'arabe et l'amazighe, l'enseignement des langues étrangères et les langues d'enseignement. D'autres questions aussi importantes sont adressées dans cette loi : la restructuration du système éducatif, la révision des curricula et des programmes et la formation des acteurs pédagogiques. L'arsenal législatif relatif aux langues s'enrichit de deux autres lois organiques, la Loi 26.16 et la Loi 04.16. La première loi détermine le processus de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique ; elle définit la langue amazighe à enseigner, précise sa graphie et détermine le processus de sa généralisation dans l'enseignement préscolaire et scolaire selon un agenda précis. La seconde loi se rapporte à la création du Conseil national des langues et de la culture marocaine (CNLCM) dont la mission stratégique est d'élaborer les orientations générales de l'Etat en matière de politique linguistique et culturelle, de veiller à la protection et au développement des deux langues officielles, l'arabe et l'amazighe. C'est une institution

constitutionnelle qui englobe l'IRCAM, l'Académie Mohammed VI de la langue Arabe, d'autres unités de recherches dédiées à la recherche sur les expressions langagières et culturelles régionales et locales, et enfin une autre unité dévolue aux langues étrangères les plus employées dans le monde. Au sein de cette institution multipolaire, l'amazighe ne peut qu'évoluer favorablement en étant ouvert sur son environnement langagier et culturel.

En tenant compte de ce contexte marqué par des changements relatifs au statut de la langue amazighe, à ses fonctions et aux modalités de sa promotion dans le système d'éducation, il nous semble pertinent d'en évaluer les forces et les faiblesses selon une approche systémique et une méthodologie pertinente permettant d'examiner les questions suivantes :

- la réflexion stratégique en aval qui éclaire l'assignation d'un statut et des fonctions à l'amazighe en général, et sa place dans le système d'éducation et de formation en particulier (voir le chapitre 1) ;
- la question pédagogique, notamment les aspects en rapport avec les objectifs visés par l'enseignement-apprentissage de cette langue, les cibles, la durée et l'enveloppe horaire (voir chapitre 2) ;
- la question didactique, spécifiquement la nature des contenus à sélectionner, leur organisation, et leur pertinence (voir chapitre 2) ; et enfin,
- la question linguistique, en l'occurrence la langue à enseigner. S'agit-il des variantes régionales et/ou locales, d'une langue commune enrichie de ses variantes ou encore d'une langue standardisée et selon des procédés à expliciter ? (voir chapitre 3).

L'analyse de ces questions est focalisée sur les pôles constituant le triangle pédagogique, à savoir *l'enseignant, les savoirs et les apprenants*, à la lumière de l'expérience de l'enseignement de l'amazighe dans le cadre scolaire marocain. Concernant les enseignants, il s'agira de définir leurs profils de s'interroger sur leurs formations (voir chapitre 4), d'évaluer les

ressources pédagogiques mises à leur disposition (voir chapitre 5), et d'examiner leur façon de transposer les savoirs en savoirs enseignés (voir chapitre 7). Les savoirs, quant à eux, seront examinés en relation avec la langue à enseigner, les compétences à développer, les valeurs à transmettre, les ressources à installer et leur planification pédagogique. Enfin, s'agissant des apprenants, élèves, il sera question d'évaluer leur appropriation des savoirs enseignés et la mobilisation de ces derniers dans des situations problèmes (voir chapitre 6 et 7). Pour résumer, l'enseignement d'une langue donnée, ici l'amazighe, implique la réalisation d'au moins quatre tâches :

- La définition des objectifs et des finalités rattachées à cet enseignement ;
- La détermination du statut et des fonctions de l'amazighe enseigné ;
- La spécification de l'organisation pédagogique en termes d'enveloppe horaire, de référentiel de compétences, de planification des apprentissages, et d'activités susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs et des finalités tracées ; enfin,
- L'appréhension du profil des enseignants et des apprenants.

Ces questionnements ont été analysés selon un cadre théorique multidisciplinaire qui puise dans la politique éducative, la linguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la didactique, la psychologie cognitive, l'analyse des besoins, l'enseignement stratégique et l'interlangue.

Sur le plan scientifique, ce travail vise à donner une envergure internationale à la recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'amazighe en la situant dans le contexte international, et à contribuer à l'enrichissement de la littérature académique sur cette question. En outre, il est destiné à contribuer à la capitalisation et à la mise en relief des réalisations accomplies dans le domaine de l'enseignement-apprentissage en relief des réalisations accomplies dans le domaine de l'enseignement-

apprentissage de l’amazighe depuis son intégration dans le système d’éducation et de formation (SEF). Sur le plan pédagogique, cette recherche a pour objectif spécifique de mettre en lumière quelques aspects saillants de la didactique de l’amazighe. Son objectif stratégique est de faire le point sur les acquis et les contraintes de cet enseignement en vue de sortir avec des pistes de recherche susceptibles d'améliorer l’enseignement-apprentissage de l’amazighe. Le bilan établi devrait servir de base à l’exécution des dispositions de la loi organique 26.16 relative à la mise en œuvre du caractère officiel de l’amazighe dans le domaine de l’enseignement.

La méthodologie adoptée pour l’élaboration de cette recherche consiste en enquêtes documentaires et en enquêtes de terrain. L’analyse documentaire effectuée nous a permis d’analyser la littérature sur la question de l’enseignement des langues en général et celle de l’amazighe en particulier. Les documents que nous avons pu examiner sont notamment :

- Des références en matière de littérature spécialisée produite au niveau international, aussi bien des textes théoriques que des descriptions générales et parfois spécifiques ;
- Des recherches académiques effectuées sur le sujet au plan national;
- Des études de recherche action relatives à certaines ressources pédagogiques nationales ;
- Des études effectuées sur quelques bonnes pratiques telle l’expérience de la Fondation BMCE Bank pour l’Education et l’Environnent ;
- Les textes fondateurs de l’enseignement de l’amazighe ;
- La documentation institutionnelle du gouvernement, du MEN, du CSE, du CSEFRS et de l’IRCAM ; et

- Les données des enquêtes réalisées sur le terrain.

La documentation analysée se rapporte ainsi aux niveaux national et international. Elle est focalisée au plan international sur la définition des concepts et la problématique générale de l'enseignement-apprentissage des langues, notamment la langue maternelle telle qu'elle est préconisée par l'UNESCO et l'enseignement des langues secondes tel qu'il est analysé dans la littérature spécialisée. Sur le plan national, la documentation consultée est relative à :

- La vision globale du MEN quant à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe ;
- La vision de l'Etat marocain quant à la promotion de l'amazighe au niveau institutionnel et dans la vie publique, notamment les discours royaux, le Dahir créant et organisant l'IRCAM ;
- La Constitution de 2011 qui officialise l'amazighe et annonce les lois organiques afférentes ;
- La loi cadre n° 51.17 concernant le système d'éducation, d'enseignement, de formation et de la recherche scientifique (Bulletin officiel, Dahir n° 1-19-113 le 09 août 2019) ;
- La loi organique n°26.16 définissant le processus de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique (Bulletin officiel n°9314, du 26 septembre 2019) ; et
- La loi n° 04.16 relative au Conseil national des langues et de la culture marocaine, avec une mention spéciale relative à la place et aux fonctions de l'IRCAM en son sein.

La documentation collectée a été complétée par d'autres sources recueillies sur le terrain par nous-mêmes, notamment l'entretien avec des acteurs pédagogiques, l'évaluation des manuels scolaires, l'observation de

classe et l'analyse de l'interlangue des élèves. Ces outils nous ont servis à cerner les questions posées et les matériaux recueillis à approfondir les analyses. Les différentes données ont été sélectionnées et analysées en fonction de leur pertinence pour le traitement des questions de recherche spécifiques à chaque axe de la recherche.

Ce travail est organisé en sept chapitres. Le chapitre 1est consacré à l'examen du statut et des fonctions de l'amazighe dans l'enseignement dans le cadre scolaire à la lumière des textes de référence afférents. L'objectif visé dans ce chapitre est de voir dans quelle mesure ces textes représentent une continuité, une évolution ou une rupture par rapport à la place de l'amazighe en termes de statut et d'en interroger la cohérence en procédant de manière chronologique à partir de 2000, l'année de l'élaboration du Curriculum de l'amazighe par une équipe de chercheurs pilotée par le Ministère de l'Education nationale.

Le chapitre 2 traite d'autres variables qui tissent le processus curriculaire, à savoir les fondements pédagogiques de l'enseignement de l'amazighe au primaire, les compétences à développer par niveau et par palier de compétence et l'organisation pédagogique des apprentissages. En l'absence d'un référentiel regroupant toutes ces variables et explicitant leur pertinence, nous nous sommes principalement appuyée sur les recherches dédiées à ces questions et sur les documents de type pédagogique, notamment le curriculum de l'amazighe, le programme scolaire, le livre de l'apprenant, le livre de l'enseignant, le dispositif de formation et des notes ministérielles fixant l'organisation de l'enseignement.

Le chapitre 3 est dédié à l'analyse de l'approche didactique adoptée dans l'enseignement de l'amazighe avec un intérêt particulier porté à la question épineuse de la gestion de la variation inhérente à l'amazighe enseigné. Tout en se focalisant sur le triangle didactique enseignant – savoir – apprenant, les didacticiens soulignent que la langue à enseigner

est une question centrale et qu'elle a des implications spécifiques. Nous avons traité dans ce chapitre la question de l'amazighe à enseigner sur la base des recommandations du *Curriculum* et à la lumière des travaux réalisés pour la préparation de cette langue à devenir une langue de littéracie et des contenus des manuels scolaires.

Le chapitre 4 est consacré à des variables liées à l'enseignant. Ce dernier constitue assurément la pierre angulaire dans toute action d'enseignement-apprentissage. En effet, nul ne peut nier que la formation des cadres pédagogiques constitue un levier essentiel pour la réalisation des objectifs curriculaires d'une discipline donnée sur la base d'un référentiel de savoirs indispensables à l'acte d'enseigner. Dans le cadre de la problématique générale de l'ouvrage, ce chapitre fait le point sur la formation des enseignants de l'amazighe en mettant le focus sur leur profil, les institutions et les formateurs chargés de leur encadrement et en examinant les dispositifs et les modalités de leur formation.

Le chapitre 5 est dévolu à l'analyse des ressources pédagogiques utilisées dans l'apprentissage de la langue amazighe ; ces ressources comprennent essentiellement des ressources physiques et des ressources numériques. Il s'agit pour nous d'examiner la nature et les contenus de ces ressources, d'une part, et de nous interroger sur leur apport en termes de développement des compétences tel qu'arrêté dans le *Curriculum de l'amazighe* (voir *Livre Blanc* du Ministère de l'éducation nationale en 2002) et l'usage qu'en font les enseignant et les appréciations qu'ils en donnent. D'autres ressources appuyant l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et consolidant la formation des enseignants sont également présentées en nous concentrant sur leur valeur didactique en termes de pertinence dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Les chapitres 6 et 7 sont focalisés sur les apprenants, une autre dimension essentielle du triangle didactique. Le chapitre 6 est consacré à l'examen du degré de maîtrise de leurs compétences écrites en amazighe à

savoir la lecture et l'écriture. Cet examen est fait à la lumière de considérations théoriques et méthodologiques centrées sur les compétences, les stades de développement de la lecture et de l'écriture, la question de la structure orthographique de l'amazighe, le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages, l'environnement scolaire et les conditions générales de l'enseignement de l'amazighe. Quant au chapitre 7, il examine l'interlangue des apprenants et les stratégies d'étayage employées par leurs enseignants pour développer leur compétence orale. Ces questions sont analysées selon un cadre théorique qui puise sa démarche et ses outils conceptuels dans la psychologie cognitive, l'enseignement stratégique et la théorie de l'interlangue.

Après avoir décrit le contexte global dans lequel s'inscrit l'enseignement de l'amazighe, élucidé les principales questions à savoir la langue enseignée, le profil des enseignants, les ressources didactiques disponibles, les compétences visées et les acquis des apprenants, le présent ouvrage s'achève par la déclinaison d'un certain nombre de recommandations visant à améliorer cet enseignement sur les plans pédagogique et didactique.

1. STATUT ET FONCTIONS DE L'AMAZIGHE

Introduction

Dans le présent chapitre nous focaliserons note attention sur les fonctions de la langue amazighe et son statut didactique dans le cadre de l'enseignement scolaire à la lumière des textes de référence suivants :

- *La Charte nationale de l'éducation et de la formation* (CNEF, 1999) ;
- *Le Curriculum de l'amazighe publié dans le livre Blanc* du Ministère de l'Education National (MEN) relatif à la révision des programmes et à la réforme du manuel scolaire (2002) ;
- *Le Plan décennal des langues (2004) ;*
- *La Constitution (2011) ;*
- *La Vision stratégique de la réforme du Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique* (CSEFRS, 2015-2030) ;
- *La Loi cadre n° 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique* (2019) ; et
- *La loi organique n°26.16 définissant le processus de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique* (2019) ; et
- *La loi organique n° 04.16 relative à la création du Conseil National des Langues et de la Culture Marocaine (2020).*

L'objectif visé ici est de voir dans quelle mesure ces textes représentent une continuité, une évolution ou une rupture par rapport à la place de l'amazighe dans le cadre scolaire en termes de statut en procédant de manière chronologique à partir de l'année 2000. Ceci revient à étudier les rapports de correspondance, de simultanéité et d'homogénéité existant entre les différents textes en vue d'interroger la cohérence du référentiel

éducatif du Maroc. Nous entendons par *statut*, la position qu'occupe la langue amazighe dans le système scolaire.

S'agit-il d'une langue enseignée ou d'une langue d'enseignement ? Est-ce une langue maternelle ou une langue seconde ? La langue enseignée est-elle une langue nationale ou une langue régionale ? Ou encore, est-ce une langue de culture, c'est-à-dire une langue non officielle mais bénéficiant néanmoins d'un statut privilégié.

La langue amazighe : quelle situation de référence ?

Avant de procéder à l'analyse du statut de l'amazighe dans le cadre scolaire, nous estimons qu'il est important de donner un bref aperçu sur la situation sociolinguistique de l'amazighe au Maroc. L'amazighe constitue la langue maternelle d'une bonne proportion de la population marocaine, qui peut aussi parler l'arabe marocain. La réalité sociolinguistique du Maroc montre que c'est une langue vivante, à dominante orale, parlée sous la forme *grosso modo* de trois variétés géolectales du sud, du centre et du nord (Boukous, 2012). Elle a la fonction de langue maternelle, parlée au sein des communautés rurales amazighes, et essentiellement en famille en milieu urbain. L'amazighe est aussi utilisé dans les médias, notamment dans la radio, et plus récemment dans la télévision et les réseaux sociaux (*YouTube, Facebook, WhatsApp, Messenger,* etc.). En outre, dans ses différentes variantes, l'amazighe est le support des arts de la parole (le chant, la musique) des arts visuels (le cinéma) et des arts de la scène (la danse et le théâtre). De manière marginale, l'amazighe est utilisé dans la presse écrite et numérique (voir Agnaou, 2018).

Les premières expériences de son enseignement au Maroc remontent au Moyen Age avec l'utilisation de cette langue comme langue d'enseignement des matières religieuses pour initier les amazighes aux prêches et aux *hadits* par les *oulémas* à partir de textes traduits de l'arabe. Certains de ces textes sont encore utilisés dans les medersas, notamment

dans la région du Souss (voir Ghouirgate, 2015). En 1912, sous le protectorat français, il a été créé à Rabat *l'Ecole Supérieure de Langue Arabe et de Dialectes Berbères*. Elle est remplacée en 1920 par *l'Institut des Hautes Etudes Marocaines* (IHEM), où l'amazighe dans sa variante du Souss et celle du Moyen Atlas étaient enseignées comme matière pour les lauréats de cette école par des berbérisants tels Arsène Roux, Emile Laoust et Lionel Galand (voir Benhlal, 2005 ; Boukhris, 2009). D'autres cours de langue amazighe étaient destinés aux apprenants amazighophones, notamment au collège d'Azrou et dans quelques écoles primaires rurales.

Après l'indépendance, particulièrement à partir de la moitié des années 1980, on note quelques expériences de l'enseignement de l'amazighe dans certaines institutions nationales publiques et privées relevant de l'enseignement supérieur. Pour les institutions publiques, l'Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine (INSAP), sous tutelle du Ministère de la Culture, assurait un cours obligatoire d'amazighe dès sa création en 1986. De même deux cours non formels ont été dispensés à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, l'un pour les étudiants relevant du département de sociologie et l'autre pour les enseignants chercheurs susceptibles d'utiliser la langue dans le cadre de leurs recherches de terrain. Relativement aux institutions privées, un cours de langue et de culture amazighes était programmé pour les étudiants de l'Université al Akhawayn à Ifrane dans le cadre de l'ouverture de cette université sur son environnement, qui est d'ailleurs essentiellement amazighophone. Ce n'est qu'à la suite du discours du Trône, prononcé par le roi Hassan II le 20 Août 1994 à l'occasion de la fête de la Révolution du Roi et du Peuple, qu'une politique d'ouverture de l'état marocain sur l'amazighe (avec ses trois variétés : tamazighte du Rif, tamazighte du Maroc central et de tachelhite du sud) était annoncée. Cinq ans après le Maroc connait une nouvelle réforme du système éducatif par la publication de la *Charte Nationale d'Education et de Formation* proposant une ouverture sur l'amazighe.

L'amazighe dans la Charte Nationale d'Education et de Formation

La Charte Nationale d'Education et de Formation (désormais *la Charte*) constitue le document de référence de la politique éducative de l'Etat marocain et de la réforme pédagogique depuis 1999. Elle a accordé aux langues une grande importance en leur consacrant tout un levier. Il s'agit du levier neuf qui annonce les prémisses d'une politique linguistique ayant pour objectif de « *Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazighte* ».

Dans le cadre de la mise en place de cette politique d'ouverture sur la langue amazighe, la Charte propose dans son article 115 que « Les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proportion curriculaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue amazighe ou tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire... ». Sans être explicitement mentionné, on peut relever de la lecture de ce texte que l'amazighe occupe le statut de « non langue » ou de « langue auxiliaire » (Boukous, 2001) dont la fonction se limite au relais des apprentissages dans la mesure où son utilisation par l'enseignant a pour objectif unique de faciliter l'apprentissage de l'arabe dans le préscolaire et dans le cycle de base de l'enseignement primaire.

L'article 116 de la Charte, quant à lui, annonce : « il sera créé, auprès de certaines universités, à partir de la rentrée universitaire 2000-2001, des structures de recherche et de développement linguistique et culturel amazighs, ainsi que des formations des formateurs et de développement des programmes et curricula scolaires. ». On comprend à la lecture de cet article que l'introduction de l'amazighe dans des structures dédiées à la recherche au niveau de l'université constitue une avancée fort importante, dans la mesure où la recherche sur l'amazighe a été conduite auparavant dans des départements de langue étrangères ou celui de la langue arabe. Toutefois, on note que rien n'est mentionné à propos du statut de

l’amazighe à l’université. S’agit-il de langue d’enseignement, de langue de spécialité ou tout simplement de langue objet de recherche. Par ailleurs, on constate un flou à propos de son utilisation dans l’enseignement scolaire sachant que dans l’article 115 il est question de langue relais alors que dans l’article 116, il est question d’élaborer des programmes et des curricula scolaires et de procéder à la formation des formateurs. Ce flou, à propos du statut de la langue amazighe, a donné lieu à des conséquences fâcheuses sur le développement de l’enseignement de cette langue ultérieurement. Cependant, il est à noter que cette première approche de l’introduction de l’amazighe dans le système éducatif a été suivie d’effet par l’enseignement de l’amazighe en tant que langue maternelle dans le cadre du projet Medersat.com de la Fondation BMCE Bank pour l’éducation et l’environnement (désormais la Fondation) en 2000

La Fondation se distingue comme étant la pionnière dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et la fondatrice de l’appareillage pédagogique et des supports didactiques amazighes pour le préscolaire, le primaire et pour les activités intégrées. En effet, la *Fondation* a décidé d’enseigner l’amazighe aux élèves amazighophones à partir du préscolaire où cette langue est utilisée à la fois comme langue d’enseignement et langue d’apprentissage à raison de six heures par semaine. Il est important de noter que l’enseignement de la langue maternelle en tant que langue première de littéracie joue également un rôle important dans la mise en place des aptitudes langagières en facilitant l'apprentissage de la langue seconde (Cummins, 1984 ; 1989). En effet, les recommandations du comité des experts de l'UNESCO préconisent l’insertion de la langue maternelle dans le système éducatif dès les premières années. Les arguments avancés sont d'ordre psychologique, sociologique et culturel dans la mesure où la langue maternelle permet d’assurer la continuité entre l'environnement familial et le milieu scolaire, de garantir les conditions du succès de l'accès de l'enfant à un univers sémiologique nouveau, et faciliter l'acquisition de nouvelles habiletés

comme la lecture, l'écriture et le calcul. En outre, l'enseignement en langue maternelle se trouve investi d'une fonction de facilitation en jouant notamment le rôle de médiateur entre le référent culturel familial et le référent culturel social véhiculé par l'institution scolaire. Ce sont ces fondements sur lesquels est basée la vision pédagogique de la *Fondation*, une vision qui a pour objectif de doter l'apprenant de compétences lui permettant d'être en harmonie avec lui-même et son identité nationale et ouvert sur le monde. A partir de la rentrée scolaire 2003-2004, avec l'introduction de l'enseignement de l'amazighe au primaire comme matière enseignée aux élèves à la fois amazighophones et non-amazighophones, la *Fondation* entame un processus de généralisation de l'enseignement de cette langue au sein des écoles du *Réseau Medersat.com*. En 2019, la généralisation de cet enseignement concerne 86% des écoles. Les réalisations de la *Fondation* en matière d'enseignement de l'amazighe sont importantes tant sur le plan des progrès de sa généralisation du préscolaire à la 6eannée du primaire qu'à la confection de manuels scolaires, de ressources pédagogiques, de la conception et développement de didacticiels, qu'à l'équipement des bibliothèques scolaires et à l'organisation de sessions de formation initiale au profit des éducateurs depuis 2000 et la consolidation de leurs compétences professionnelles par la formation continue et régulière et l'accompagnement de superviseurs locaux.

L'amazighe dans Le *Livre Blanc*

La confection du *Livre Blanc* du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (MENJ) a été finalisée en 2002. Son objectif est de mettre en place les recommandations de la *Charte* quant à la révision des programmes et la réforme du manuel scolaire. Tout en se basant sur les principes fondamentaux de la *Charte*, ce document présente les approches pédagogiques à adopter et fixe les choix et les orientations à suivre dans l'élaboration des manuels scolaires. En outre, il comprend les curricula et

les programmes scolaires des langues et des disciplines enseignées dans l'enseignement scolaire qui va du préscolaire au baccalauréat et précise le statut et les fonctions que remplissent les langues dans le cadre scolaire.

Concernant l'amazighe, cinq principes pédagogiques furent adoptés dans ce document :

- L'enseignement de l'amazighe en tant que langue nationale porteuse de culture et de civilisation authentiques ;
- L'enseignement des habilités orales et écrites à travers le développement de compétences communicatives, culturelles, stratégiques, méthodologiques et technologiques et l'inculcation des valeurs citoyennes ;
- La conception de manuels scolaires sur la base d'une méthode intégrative des variantes régionales tout en tendant de façon progressive vers un amazighe commun ;
- L'enseignement de l'amazighe à tous les élèves à raison d'un minimum de trois heures par semaine et en évaluant les performances des apprenants à l'instar des autres matières ;
- La généralisation de l'enseignement de l'amazighe à tous les cycles de l'enseignement scolaire (primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant).

Comme on peut le constater, l'amazighe connait une évolution de son statut dans la mesure où il est passé du statut de langue auxiliaire ou de medium facilitant l'apprentissage de l'arabe à celui d'« *une langue nationale porteuse de culture et de civilisation authentiques* » (voir *Le Curriculum de l'amazighe*, *Le Livre blanc* 2002). En effet, puisque l'amazighe constitue une langue enseignée à tous les élèves marocains, son statut aura donc évolué de celui de langue maternelle et régionale à celui de langue nationale. En outre, le fait que l'amazighe soit enseigné à la fois en tant que langue orale et écrite dans tous les cycles de l'enseignement, et qu'elle soit enseignée dès le préscolaire lui confère *de facto* le statut de langue de littéracie et celui de langue première.

En 2003, dans le cadre de la convention liant le MENJ et l'IRCAM, le *Curriculum* de l'amazighe a donné lieu à des programmes d'études et des manuels scolaires couvrant exclusivement les cycles du primaire : première année du primaire (2003-2004) jusqu'à la sixième année du primaire (2008-2009). Plusieurs notes ministérielles ont été élaborées à ce sujet par le ministère de tutelle en collaboration avec l'IRCAM. Les formations à la mise en œuvre pédagogique des programmes dans les classes et à l'utilisation du livre scolaire ont été programmées dans la majorité des Académies Régionales de l'Education et la Formation (désormais *AREF*). Une stratégie de généralisation progressive de l'enseignement de l'amazighe a été élaborée et des notes ministérielles ont été promulguées pour faire assurer le suivi de cette généralisation et la formation des cadres pédagogiques (note ministérielle 116).

L'analyse du statut et des fonctions de l'amazighe dans le Livre blanc révèle des intentions généreuses et avancées par rapport à la *Charte*. Le travail accompli pour sa mise en œuvre a permis de doter la langue amazighe d'un matériel pédagogique destiné : (i) à l'enseignant en vue de la transmission des savoirs et pour la planification, la gestion et l'évaluation des situations d'enseignement-apprentissage et (ii) à l'apprenant pour l'appropriation et la mobilisation de ces savoirs dans des situations problème, dotant ainsi la langue amazighe d'une *fonction d'enseignement* et d'une *fonction d'apprentissage*. Toutefois, le *Livre blanc* ne constitue pas en lui-même un mécanisme juridique prescriptif, et ne repose pas sur un texte législatif permettant de réglementer le statut et les fonctions de l'amazighe dans le cadre scolaire. Cela constitue l'une des limites majeures qui grèvent le déroulement idéal du processus de généralisation de l'enseignement de cette langue depuis son introduction à l'école en 2003.

Le processus de généralisation devait atteindre en 2011-2012 la fin du secondaire collégial et la fin du secondaire qualifiant à la rentrée scolaire 2014-2015. Force est de constater qu'en 2020 seul le primaire est concerné

par l'enseignement de l'amazighe, et le nombre d'élèves qui suivent le cours de l'amazighe ne dépasse pas 10% dans 14% des écoles nationales. Le secondaire collégial et qualifiant n'est pas encore entamé et les études amazighes ne concernent approximativement aujourd'hui que 06 universités sur 12.

L'amazighe dans le Plan Décennal des Langues

En 2004, la Direction des Curricula du Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement Supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche Scientifique (désormais *MEN*) désigne une commission chargée de l'élaboration du *Plan décennal des langues*, *2005-2015* (désormais PDL). Cette commission, à laquelle ont participé des chercheurs de l'IRCAM, a été créée suite aux recommandations de la *Charte* qui, dans l'article 117 du levier 9, préconise l'élaboration d'une stratégie nationale et la mise en place d'un plan qui soient des facteurs d'harmonisation et qui garantissent les conditions d'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans le Système d'éducation et de formation national (désormais SEF). Tout en s'inscrivant dans le cadre de la réforme globale du *SEF*, le *PDL* propose un plan d'action pour l'amélioration de l'enseignement des langues selon une approche curriculaire multilingue où les langues nationales, l'amazighe et l'arabe, sont à revaloriser et les langues étrangères sont à perfectionner. Cette approche a favorisé le développement d'un renouveau pédagogique qui considère l'amazighe comme langue faisant partie intégrante des curricula de l'ensemble du SEF.

Les recommandations faites à propos de l'amazighe dans le rapport final des travaux de cette commission révèlent des intentions prometteuses à son égard. En effet, ce projet :

- Considère l'amazighe comme langue d'enseignement dans le préscolaire et langue de spécialité à l'université et comme langue enseignée dans l'enseignement primaire, collégial et secondaire ;

- Définit les compétences à développer chez les apprenants dans tous les cycles de l'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant) ;
- Propose des scenarii de généralisation de l'enseignement de l'amazighe dans tous les cycles de l'enseignement : primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant en 2015 ;
- Recommande d'instaurer une formation initiale en amazighe dans le Centre de Formation des Instituteurs (*CFI*), les Ecoles Normales Supérieures (*ENS*) et les Centres Pédagogiques régionaux (*CPR*) ;
- Prône la création des filières d'études amazighes dans les facultés et la création des départements d'études amazighes dans les universités ;
- Argumente en faveur de l'enveloppe horaire de l'amazighe afin de l'aligner sur les standards internationaux en matière de langues nationales, soit 2500 heures à raison de quatre heures par semaine durant une dizaine d'années ; et
- Préconise d'insérer l'amazighe dans l'examen du baccalauréat en 2015.

L'ensemble des dimensions stratégiques et pédagogiques proposées par le *PDL* révèlent des intentions louables qui sous-tendent l'amélioration de la situation de cette langue au sein du système. Mais leur mise en œuvre se heurte à un problème majeur qui est celui du temps politique qui engendre de l'incohérence et de la discontinuité en matière de politique éducative dans les décisions des différents gouvernements qui se succèdent. Toutefois, il est important de signaler que le *PDL* a permis en 2006 l'insertion d'un module de langue et d'un module de didactique amazighe dans les CFI et la création de filières d'études amazighes au sein de l'université, notamment dans les Faculté des lettres et des sciences humaines à Agadir, Fès-Saïs, Oujda, Rabat et Casablanca. En outre, des circulaires ministérielles ont été édictées pour accélérer la généralisation de l'enseignement de l'amazighe (note ministérielle 116) au sein du *MEN*. Par ailleurs, les travaux de la commission chargée de l'élaboration du *PDL* ont abouti, suite à la création en 2006-2007 du Conseil Supérieur de

l'Education et de la Formation (désormais *CSE*), à la constitution d'une structure d'évaluation nationale chargée d'évaluer annuellement les choix et les réalisations du système éducatif. C'est ainsi qu'en 2007, le *CSE* lance le *Programme National* d'Evaluation *des Acquis* (désormais *PNEA*) des élèves en arabe, en français et en mathématiques. L'amazighe n'y est pas concerné en raison de la non généralisation de l'amazighe dans l'enseignement scolaire et de l'irrégularité de son apprentissage suite à la non disponibilité des enseignants.

L'amazighe dans le *Plan d'urgence*

Les résultats inquiétants obtenus dans le cadre du *PNEA* suite aux évaluations de l'arabe et du français ajoutés au diagnostic alarmant de la situation de l'éducation d'après le rapport de la Banque Mondiale (2008) ont conduit les autorités éducatives du Maroc à concevoir en 2012 le *Plan d'urgence* de quatre années dénommé « Najah 2009-2012 ». Ce programme élaboré par le MEN est défini comme un cadre de référence des orientations de la *Charte*. Ledit Plan a pour objectif majeur de donner au système d'éducation et de formation « un nouveau souffle » en envisageant d'en redresser les insuffisances en comblant les lacunes relevées à partir des résultats du *PNEA*. Sa finalité est ainsi de rehausser le niveau des acquis scolaires des apprenants en connaissances et en compétences de base. Il s'articule autour de quatre espaces de travail prioritaires identifiés en 2008 dans le rapport du CSE. Dans ce qui suit, nous focaliserons notre intérêt sur le Projet 20, intitulé « La maitrise des langues », dans l'Espace 3 du *Plan d'urgence*.

Concernant la question de la maitrise des langues, le *Plan d'urgence* précise dans ses orientations générales que ce dernier est basé sur les quatre orientations majeures de la Charte d'Education et de Formation (2000), à savoir :

- La nécessité de renforcer la langue arabe ;
- L'encouragement de la maîtrise des langues étrangères ;
- La diversification des langues d'enseignement scientifique ; et
- L'ouverture sur l'amazighe.

Comme on peut le constater, la politique éducative adoptée par le *Plan d'urgence* rompt avec l'option proposée par le *PDL* par un retour aux dispositions de la *Charte* (2000) où il était question de « l'ouverture sur l'amazighe ». Ainsi l'amazighe se voit-il évacué de la stratégie à long terme, et de tout plan de mise en œuvre approprié. Un résultat parlant concrétise ce constat : la rentrée 2008-2009 a vu les premiers cahiers et guides d'intégration regroupant des situations d'intégration de l'arabe, du français, des mathématiques et des matières d'ouverture, à l'exclusion de l'amazighe. Malgré la création d'une *commission centrale* dédiée à la promotion de la langue amazighe au sein du ministère de tutelle, il a fallu l'intervention de l'IRCAM pour que l'amazighe figure dans les cahiers et les guides d'intégration de la rentrée 2009-2010 et que des formations soient programmées au profit des enseignants et des inspecteurs à l'utilisation de ces cahiers et ces guides. La *Direction des Curricula* a sollicité l'IRCAM pour contribuer à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour le primaire et la révision des programmes scolaires dans le cadre de la *pédagogie d'intégration* (voir Roegiers, 2010). C'est d'ailleurs dans le cadre de cette révision que l'amazighe a pu prendre sa place dans les emplois du temps du deuxième et troisième cycle du primaire, et disposer d'un référentiel de compétences pour la maitrise de la compétence orale et écrite. Mais ces nouveaux programmes n'ont pas pu voir le jour suite à l'abandon de cette pédagogie par le MEN en 2012. Par ailleurs, le CSE a constitué, dans le cadre de ce programme, des commissions spéciales pour l'évaluation de la situation de l'enseignement de l'arabe, de l'amazighe et du français, et des autres langues et a appelé à une étude diagnostique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans le système

d'éducation et de formation. Les rapports de ces commissions ainsi que celui de l'étude diagnostique n'ont pas été rendus publics.

L'amazighe dans la Constitution

En 2011, l'amazighe est reconnu langue officielle dans la nouvelle constitution aux côtés de l'arabe, tout en précisant qu'une loi organique devra « définir le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle ». Cette condition majeure pour la promotion de la langue amazighe dans le SEF a été levée avec la promulgation en septembre 2019 de la loi organique 26.16. Rappelons qu'en 2012, des mesures ont été prises par le MEN qui incite les AREF à traduire les enseignes des établissements scolaires en amazighe et les transcrire en caractère tifinaghe, ce qui a contribué à la création d'un environnement de littéracie en amazighe à côté de l'arabe et du français. En outre, ledit ministère a décidé de créer des départements dédiés à la formation initiale d'enseignants spécialisés en amazighe dans quatre Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (désormais CRMEF), ces derniers ont remplacé les centres de formation des instituteurs. Cette mesure devrait en principe accélérer la généralisation de l'enseignement de l'amazighe, mais les résultats sur le terrain ne sont pas probants. Les détails relatifs à cette problématique sont expliqués dans le chapitre 5 du présent ouvrage. Dans le but de cerner l'enseignement de l'amazighe sur le plan national, le MEN, en collaboration avec l'IRCAM, a lancé une étude externalisée pour établir le bilan de l'amazighe dans le système d'éducation et de formation en vue de proposer des scénarios pour l'amélioration de l'enseignement de cette langue.

L'amazighe dans la réforme des manuels scolaires

La *Direction des Curricula* a décidé en 2013 de procéder à la révision des programmes de l'enseignement primaire en vue de l'élaboration d'une nouvelle génération de manuels scolaires. Ces programmes ont été revus sur la base d'une approche qui vise l'harmonisation des apprentissages de l'arabe, du français et de l'amazighe. Y sont posés les jalons d'un cadre national de référence linguistique commun aux langues nationales et étrangères. Dans ces programmes y sont également définies les compétences finales et celles à atteindre dans chaque niveau scolaire, les niveaux de référence et les indicateurs spécifiques à la maitrise des quatre habiletés, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. De plus, ces programmes proposent une planification annuelle allégée, une gestion des apprentissages basée sur le développement des stratégies d'apprentissage et de transfert des connaissances et une évaluation qui repose sur un cadre de référence bien délimité. En outre, dans ces programmes est assurée une intégration pleine et entière de l'amazighe dans les emplois du temps de tous les cycles du primaire. Toutefois, lors de l'expérimentation de ces programmes en 2015, celui de l'amazighe est écarté. La raison invoquée par la *Direction des curricula* est l'attente de la promulgation de la loi organique afférente.

C'est en septembre 2019, qu'est promulguée la loi organique 26.16 qui définit le processus de la mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique. La mise en application de cette loi a donné lieu à la finalisation du projet relatif aux nouveaux programmes de l'amazighe par le MEN en collaboration avec l'IRCAM. Selon les prévisions du MEN, la nouvelle génération des manuels scolaires de l'amazighe verra le jour en septembre 2021 pour les trois premières

années du primaire et en septembre 2022 pour les trois dernières années du dit cycle.

L'amazighe dans la *Vision stratégique de la réforme (2015-2030)*

Le CSEFRS, qui est une institution constitutionnelle et consultative et qui a remplacé le Conseil National de l'Enseignement (CSE), élabore sa *Vision* stratégique *de la réforme pour la période 2015-2030* (désormais La *Vision 2015-2030*). Cette vision a été conçue en vue de concrétiser l'article 117 du levier 9 de la *Charte* prônant l'élaboration d'une stratégie nationale et la mise en place d'un plan qui soient des facteurs d'harmonisation et qui garantissent les conditions d'optimisation de l'enseignement d'une manière générale et de l'apprentissage des langues en particulier. En se basant sur une évaluation de la mise en œuvre des recommandations de la *Charte* et en tenant compte des dispositions de la Constitution de 2011, cette vision propose une architecture linguistique qui prend en compte aussi bien les langues nationales que les langues étrangères dans le système éducatif national.

La *Vision 2015-2030* rappelle le principe que l'amazighe est une langue officielle de l'Etat aux côtés de l'arabe et qu'il constitue un patrimoine commun de tous les Marocains (*Article 5 de la Constitution du Maroc, 2011*). De plus, la *Vision* souligne la nécessité de faire évoluer la position de cette langue au sein de l'éducation en capitalisant les acquis relatifs à son aménagement linguistique, à la formation des acteurs pédagogiques et à la confection des ressources didactiques. En conséquence, il convient de faire évoluer sa position au sein du système éducatif selon un plan d'action national clair et conforme aux dispositions de la Constitution. Ce plan devra concerner la consolidation et le développement des acquis en matière d'aménagement linguistique, de formation des ressources humaines et de préparation des ressources didactiques nécessaires à son enseignement (voir *La vision stratégique de la réforme 2015-2030*, p. 45-46).

Dans la partie réservée au statut des langues et leur place dans l’architecture pédagogique, la *Vision 2015-2030* octroie à l’amazighe le statut de *langue de communication* dont l’enseignement est obligatoire et généralisé à l’ensemble des élèves du primaire, tout en procédant à une introduction progressive dans l’enseignement secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Par ailleurs, la *Vision 2015-2030* précise la nécessité (i) de promulguer la loi organique annoncée dans l’article 5 de la Constitution en vue de concrétiser le caractère officiel dévolu à l’amazighe, et (ii) de procéder à une évaluation globale de l'apprentissage de cette langue dans l'enseignement scolaire et dans les études amazighes à l'université. Par ces dispositions, on voit comment ladite *Vision* est intervenue à un moment où l’amazighe était en attente de la loi organique définissant les modalités de son intégration dans le système éducatif ; *de facto*, ce timing inopportun est à l’origine de la régression de l’amazighe dans l’école marocaine.

La question des fonctions à attribuer à l’amazighe est une question importante à élucider pour définir sa place dans le système éducatif. Or, force est de constater que la *Vision 2015-2030* attribue à l’amazighe les fonctions de *langue auxiliaire* et de *langue relais* des apprentissages au préscolaire, ce qui représente une régression par rapport aux dispositions du *Livre Blanc* (2002) qui préconise des activités à part entière en langue amazighe pour la moyenne et la grande section du préscolaire. *A contrario*, l’amazighe est exclu du préscolaire dans la *Vision 2015-2030* qui met l’accent plutôt sur la familiarisation des enfants avec les langues non maternelles, l’arabe et le français. Or, selon les recommandations de l’UNESCO, on ne peut ignorer l’importance de l’utilisation de la langue maternelle dans le préscolaire car elle permet l’accueil et la socialisation de l’enfant et le prépare à une transition *soft* du monde de la famille à celui de l’école. En outre, elle facilite la continuité avec le primaire dans la mesure où elle prépare l’enfant à se familiariser avec l’écrit et le prépare à la lecture, tout en valorisant son identité et sa culture. A ce sujet, des expériences riches et exemplaires ont été enregistrées depuis 2000 dans les écoles du réseau

Medersat.com relevant de la *Fondation* comme nous l'avons expliqué ci-dessus.

En définitive, nous retenons que la *Vision 2015-2030* du CSEFRS constitue le premier document officiel qui clarifie les modalités de l'introduction de l'amazighe dans le système d'éducation et de formation en proposant un programme pour la généralisation de son enseignement. Elle lève ainsi l'ambigüité autour du statut et des fonctions de l'amazighe et des autres langues. D'un autre côté, mis à part l'aspect obligatoire de l'enseignement de l'amazighe dans le primaire, il apparait qu'il n'y a pas d'évolution significative en comparaison avec les choix et les orientations du *Livre blanc.* Le statut de langue officielle attribué à l'amazighe reste tributaire de l'application de la loi organique 26.16 spécifiant les modalités de son introduction dans le système éducatif. De plus, on relève un recul par rapport aux fonctions de la langue officielle dans le préscolaire et dans le primaire. Dans le même sens, on peut dire que le statut de langue de communication tel qu'il est explicité dans la *Vision 2015-2030* relève plus du statut de langue étrangère que de celui de la langue nationale et *a fortiori* celui de langue officielle. On retiendra alors que la *Vision* prône une option fondée sur le bilinguisme arabe-langues étrangères et non un bilinguisme national à base de langues officielles et langues étrangères.

L'amazighe dans la Loi cadre n° 51.17

La *Loi cadre* n° 51.17, initiée par le Gouvernement, constitue le référentiel du système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique ; elle a été publiée dans le *Bulletin Officiel* N° 6805 le 19 août 2019. Cette loi, largement inspirée de la *Vision 2015-2030* du CSEFRS, a été conçue dans l'objectif de fournir un cadre général fixant les dispositions majeures de la réforme du système éducatif. L'article 31 de ladite loi est relatif à l'ingénierie des langues, il met l'accent sur la maitrise des deux langues officielles, l'arabe et l'amazighe, et des langues étrangères spécialement dans les disciplines scientifiques et techniques. Par ailleurs,

cette loi appelle au développement du statut de l'amazighe à l'école selon un cadre national fonctionnel clair et en conformité avec la Constitution tout en prenant en considération son statut de langue officielle et sa qualité de patrimoine commun à tous les Marocains sans exception et préconise son enseignement aux élèves relevant des institutions étrangères installées au Maroc. Il ressort des dispositions de cette loi par rapport au statut scolaire et aux objectifs de l'enseignement de l'amazighe qu'il s'agit d'une langue officielle à enseigner comme matière et à maitriser au même titre que l'arabe et les langues de spécialité, ce qui rompt avec la *Vision 2015-2030* du CSEFRS où il n'est question pour l'amazighe que de la maitrise de la compétence communicative au terme de l'enseignement scolaire.

L'amazighe dans la Loi organique n°26.16

Promulguée après plusieurs années d'attente, la Loi organique 26.16, publiée dans le *Bulletin Officiel* n°9314 en date du 26 septembre 2019, détermine le processus de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique. C'est une loi fondamentale qui conditionne l'effectivité de l'opérationnalisation du caractère officiel de l'amazighe. Nous porterons notre attention exclusivement sur les articles de ladite loi relatifs à l'intégration de l'amazighe dans l'enseignement.

La question inaugurale est celle du code linguistique à enseigner : la langue amazighe unifiée et/ou les dialectes régionaux ? Dans l'article 1 de la Loi n°26.16 l'amazighe est défini comme étant l'ensemble des expressions linguistiques régionales utilisées à travers le royaume ainsi que le corpus de la production linguistique et lexical des institutions spécialisées en la matière, c'est-à-dire l'IRCAM. Deux lectures de cet article sont possibles. La première laisse entendre que l'amazighe est une langue constituée de ses parlers et de la terminologie élaborée dans le cadre de

l'aménagement de cette langue. La deuxième lecture pourrait laisser entendre qu'il s'agit de parlers régionaux autonomes. Nous estimons que cette ambigüité est écartée dans l'article 2 de la Loi où il est stipulé que l'aménagement de la langue est à réaliser selon une approche qui prend en considération les différents parlers de l'amazighe d'une façon équilibrée et sans omission de ses composantes ; ce qui rappelle qu'il s'agit d'une langue composée de différentes variantes. Dans ce sens l'article 8 recommande la prise en considération de toutes les variantes de l'amazighe dans l'élaboration des programmes scolaires. Par ailleurs, dans l'article 5 de la Loi, il est spécifié que les variantes régionales pourraient être utilisées, à côté de l'arabe, pour faciliter l'apprentissage de certaines disciplines. Ce qui veut dire que l'amazighe jouit non seulement du statut de langue officielle, aménagée et enrichie de ses variantes, à enseigner à tous les apprenants, mais jouit également du statut de langue maternelle visant l'assimilation des apprentissages liés à d'autres disciplines.

L'amazighe dans la Loi organique n° 04.16

La dernière loi se rapportant en partie à l'amazighe est la loi organique 04.16 parue dans *le Bulletin officiel* N° 6870 du 02 avril 2020. Selon l'article 3 de ladite loi, l'objet premier de cette institution est la création du Conseil national des langues et de la culture marocaine (désormais le CNLCM) avec le statut d'institution constitutionnelle dotée de l'autonomie administrative et financière. La mission stratégique de cette institution est d'élaborer les orientations générales de l'Etat en matière de politique linguistique et culturelle, de veiller à la protection et au développement des deux langues officielles, l'arabe et l'amazighe, de soutenir le *hassanya* et les expressions dialectales, de favoriser le développement de la culture marocaine dans ses différentes manifestations, et faciliter la maîtrise des langues étrangères les plus employées à travers le monde. Le CNLCM est appelé à englober l'Académie Mohammed VI de la Langue Arabe créée en 2000 mais non encore opérationnelle, l'IRCAM créé en 2001 et

opérationnel depuis 2002, une instance à créer dédiée au hassanya, aux dialectes et aux expressions culturelles marocaines, et une autre dévolue au développement culturel et à la protection du patrimoine. Dans le cadre de cette institution, il appartient à l'IRCAM de :

- Proposer des projets, de formuler des avis, de mener des études et des recherches et d'établir des rapports afférents au domaine de la protection de la langue amazighe, à son développement et à la mise en œuvre de son caractère officiel ;
- Réaliser les outils didactiques nécessaires à l'enseignement de l'amazighe, à confectionner des dictionnaires généraux et des lexiques spécialisés ;
- Élaborer des plans d'action pédagogiques dans le domaine de l'éducation nationale et les aspects des programmes relatifs aux domaines local et national ;
- Contribuer à l'élaboration des programmes de formation initiale et de formation continue destinés aux cadres pédagogiques chargés de l'enseignement de l'amazighe, aux fonctionnaires et employés appelés à employer l'amazighe au cours de l'exercice de leur profession et, en général, à toute personne désirant apprendre l'amazighe ;
- Apporter le soutien nécessaire aux universités dans l'organisation des centres de recherche et de développement linguistique de l'amazighe, et dans la formation des formateurs ; et
- Concevoir des méthodes susceptibles de consolider et de promouvoir la position de l'amazighe dans les domaines de la communication, de l'information et de l'informatique.

Conclusion

Il ressort de l'examen du statut de l'amazighe et de ses fonctions dans l'enseignement que le processus d'intégration de l'amazighe dans l'éducation est passé par plusieurs étapes : la *Charte* en 2000 ; le *Livre Blanc* en 2002 ; la *Vision stratégique de la réforme de l'éducation* en 2015 ; la *Loi Cadre* n° 51.17 en 2019, la *Loi organique* n° 26.16 en 2019 et la *Loi organique* n° 04.16 en 2020. Globalement, le statut de l'amazighe dans l'enseignement scolaire est celui d'une matière enseignée dans le primaire avec la fonction de langue de communication. Dans la *Charte,* l'amazighe est passé du statut de langue relais ayant pour objectif de faciliter l'apprentissage de l'arabe à celui de langue nationale enseignée à tous les élèves marocains sur l'ensemble du territoire et servant de medium au développement des compétences communicatives, culturelles, stratégiques, méthodologiques et technologiques dans *Le Livre blanc* (2002). Avec la *Vision 2015-2030* du CSEFRS dans le sillage de la Constitution de 2011, l'amazighe acquiert le statut de langue officielle virtuelle en attente de la loi organique afférente ; sa fonction est de servir le développement de la compétence communicative dans l'enseignement secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Inspirée de la *Vision 2015-2030*, la Loi cadre n°51-17 (2019) stipule que l'enseignement de l'amazighe est à généraliser progressivement dans le système scolaire public et aux institutions étrangères installées au Maroc. Enfin, la Loi organique n°26.16 annoncée dans l'article 5 de la Constitution, stipule que l'amazighe langue officielle est appelé à être institutionnalisé de manière progressive dans les domaines afférents et notamment dans les différents paliers du système d'éducation et de formation. L'application de cette loi aura sans doute un grand impact sur l'amélioration des conditions de l'enseignement de l'amazighe en mettant en œuvre un programme de généralisation mettant un terme à l'ambivalence entourant son statut dans le cadre scolaire. Il n'en demeure pas moins que les préconisations du *Livre Blanc* (2002) et plus encore celles

du *Plan décennal des langues* (2005) constituent les éléments d'un cadre référentiel plus approprié à l'enseignement de l'amazighe en tant que langue officielle. Mais ces documents, internes au MEN, n'ont pas la valeur juridique d'une loi organique d'où leur caractère « optionnel » pour certains et « facultatif » pour d'autres, en tout cas non obligatoire et donc sujet à tergiversations.

2. FONDEMENTS PEDEAGOGIQES ET REFERENTIEL DE COMPETENCES

Introduction

Après avoir présenté le statut de l'amazighe dans le cadre scolaire et les objectifs de son enseignement, nous examinerons dans le présent chapitre d'autres variables qui tissent le processus curriculaire, à savoir les fondements pédagogiques de l'enseignement de l'amazighe au primaire, les compétences à développer par cycle et l'organisation pédagogique des apprentissages par niveau. En l'absence d'un référentiel regroupant ces variables et explicitant leur importance, nous nous sommes principalement appuyée sur les recherches dédiées à ces questions et sur les documents de type pédagogique, notamment le curriculum de l'amazighe, le programme scolaire, le livre de l'apprenant, le livre de l'enseignant, le dispositif de formation et des documents de type organisationnel, à savoir les notes ministérielles.

Les fondements pédagogiques

Nous entendons par *fondements pédagogiques* les assertions en faveur de l'introduction de toute langue dans l'enseignement scolaire, en d'autres termes le pourquoi de l'enseignement de cette langue. Les fondements pédagogiques sur lesquels se base l'enseignement des langues nationales et étrangères au Maroc émanent des recommandations de la *Charte et* de la *Vision 2015-2030*. L'accent est mis en particulier sur un enseignement de qualité, la maîtrise des langues par le développement des compétences communicative, culturelle, méthodologique et stratégique, une approche curriculaire plurilingue, l'égalité des chances et le vivre-ensemble.

Concernant la langue amazighe, l'analyse des données recueillies à partir des documents de base qui nous ont servi de sources montre que les fondements pédagogiques de l'enseignement de l'amazighe à l'école reposent sur trois considérants, à savoir le sociopolitique, le socioculturel et le psycholinguistique. Il convient de préciser que ces considérants ne sont pas différents de ceux de l'apprentissage de toute langue en général.

Le considérant sociopolitique

L'amazighe a été introduit dans l'école primaire à la rentrée scolaire 2003-2004 au profit des élèves amazighophones et des élèves non-amazighophones. La base de cette vision repose sur la décision d'introduire l'amazighe aux côtés de l'arabe et du français, de l'enseigner à l'ensemble des apprenants avec pour finalité de les pourvoir de compétences liées à la consolidation de la cohésion sociale, au renforcement de l'unité nationale et au développement du sentiment de fierté à l'endroit des différentes composantes de l'identité nationale tout en leur assurant une certaine ouverture sur le monde. En effet, le niveau scolaire ciblé dans cette recherche, à savoir l'enseignement primaire, constitue le niveau où se forgent les attitudes à l'égard des langues et où sont développées les compétences de base nécessaires à l'apprentissage des langues nationales et des langues étrangères.

Les documents sur lesquels se fonde le considérant sociopolitique sont principalement le discours royal du 17 octobre 2001 relatif à la cérémonie d'apposition du sceau chérifien scellant le dahir créant et organisant l'IRCAM et le *Livre blanc* du MEN (2002). Dans le discours prononcé par Sa Majesté le Roi devant les représentants des différentes composantes de la Nation, à savoir les élites politiques, syndicales, religieuses et culturelles, économiques et associatives, l'amazighe est considéré comme un fondement principal de la nation marocaine, dont la promotion et la sauvegarde relèvent de la responsabilité nationale. Le souverain souligne

dans ledit discours qu'une sollicitude toute particulière est accordée à la promotion de l'amazighe dans le cadre de *« la mise en œuvre de notre projet de société démocratique et moderniste, fondé sur la consolidation de la valorisation de la personnalité marocaine et de ses symboles linguistiques, culturels et civilisationnels ».* Il est à noter que ce discours constitue une référence clé qui a influencé les dispositions pédagogiques qui cadrent l'enseignement de l'amazighe dans le *Livre blanc* du MEN (2002). Rappelons que ce dernier document avait pour objectif de mettre en place les recommandations de la *Charte* quant à la révision des programmes et la réforme du manuel scolaire. Tout en se basant sur les principes fondamentaux de la *Charte*, le *Livre blanc* présente les approches pédagogiques à adopter et fixe les choix et les orientations à suivre dans l'élaboration des manuels scolaires. En outre, il comprend les *curricula* et les programmes scolaires des langues et des disciplines enseignées dans l'enseignement scolaire du préscolaire au baccalauréat et précise le statut et les fonctions des langues dans le cadre scolaire.

Le *curriculum* de l'amazighe est composé de trois parties, la première présente le cadre référentiel de l'enseignement de l'amazighe et en définit les orientations générales ; la deuxième décrit les objectifs et les choix spécifiques à l'élaboration des manuels scolaires et les programmes pédagogiques. En outre, elle présente la démarche et l'approche à suivre en matière de normalisation de la langue, spécifie les habiletés, les compétences à développer chez les apprenants, précise les bénéficiaires et les cycles concernés par l'enseignement de l'amazighe, et fait référence à l'enveloppe horaire allouée à l'amazighe et aux modalités de son évaluation. La troisième présente les programmes du préscolaire et du premier cycle de l'enseignement primaire et définit les contenus à dispenser ainsi que les outils à utiliser. Dans ce document et dans toutes les circulaires ministérielles qui organisent l'introduction et la généralisation de l'amazighe dans le système d'éducation et de formation

de 2003 à 2008, les finalités sociopolitiques assignées à l'enseignement de la langue amazighe sont déclinées comme suit :

- Développer le sentiment de fierté à l'endroit des différentes composantes de l'identité culturelle du pays ;
- Contribuer à la cohésion sociale et consolider l'unité nationale ; et
- Former des citoyens équilibrés et libres de toute dépendance culturelle et bien intégrés dans les divers domaines de la vie.

A la lecture de ces finalités, nous pouvons déduire que l'enseignement de l'amazighe ne constitue pas une finalité en soi. En effet, outre la dimension technique liée à l'apprentissage de cette langue, à savoir le développement des savoirs et des savoir-faire liés à l'utilisation de la langue pour des fins de communication, son enseignement constitue le ciment de l'unité nationale et de la cohésion sociale et vise l'éducation de citoyens ancrés dans la « marocanité » et ouverts sur le monde.

Le considérant socioculturel

Dans le système éducatif marocain l'enseignement des langues nationales et étrangères a pour objectif de permettre aux apprenants de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle du pays et de favoriser des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage des langues en général et à l'égard de celles du pays en particulier. C'est dans cette optique que la généralisation de l'enseignement de l'amazighe à l'ensemble des élèves de l'enseignement scolaire permet d'asseoir leur identité interculturelle, sociale, affective et personnelle. En effet, pour les amazighophones l'apprentissage formel de leur langue contribue à renforcer leurs savoirs, à développer leurs connaissances générales et vise à assurer leur sécurité linguistique et affective et à développer la confiance en soi en réduisant le hiatus entre le référentiel de la famille et celui de l'institution scolaire. Pour les apprenants non amazighophones, l'apprentissage de l'amazighe

vise à leur faire acquérir, aux côtés de l'arabe, l'autre langue nationale et officielle pour leur permettre de se sentir pleinement marocains de communiquer avec des concitoyens amazighophones et de s'ouvrir sur une partie du patrimoine national. L'enseignement-apprentissage de l'amazighe est ainsi au service d'une meilleure intégration socioculturelle et l'assimilation des schèmes culturels nationaux émanant de la communauté nationale et du patrimoine collectif pour une meilleure intégration socioculturelle.

A l'instar des autres langues et disciplines, la culture véhiculée par l'enseignement de l'amazighe est essentiellement fondée sur les valeurs de la foi musulmane, les valeurs citoyennes, les droits humains et les principes universels (voir *Curriculum de l'amazighe*, 2002). Ainsi, les savoirs transmis en amazighe sont censés véhiculer des valeurs humanistes telles la solidarité, l'entraide, l'équité, l'altruisme, l'ouverture sur l'autre, la valorisation de soi, de son appartenance et de sa patrie, ainsi que la protection de l'environnement et la sauvegarde du patrimoine national. Cette fonction d'éducation socioculturelle concerne, en outre, tous les savoirs et les comportements liés au développement du sentiment de fierté à l'endroit des différentes composantes de l'identité culturelle du pays et a pour finalité la consolidation du vivre-ensemble.

Le considérant psycholinguistique

Les études psycholinguistiques ont démontré que l'introduction des apprenants aux langues à un âge précoce leur permet de mettre à profit les particularités psychologiques et physiques liées à leur âge pour un apprentissage efficace (voir Bialystok, 1986 ; Cummins, 2000). Ces études montrent que plus l'apprentissage d'une langue donnée est précoce, plus il est facile, rapide et efficient. En effet, généralement l'enfant a plus de facilité à apprendre une langue qu'un adulte en raison du fait que le premier dispose de latitudes articulatoires et de capacités discriminantes

plus importantes que celles de l'adulte. L'enfant bénéficie d'une flexibilité et d'une disponibilité articulatoire plus grande que l'adulte, il est par exemple capable de prononcer certains sons et certaines séquences sonores dont l'articulation est malaisée pour l'adulte, de même est-il en mesure d'assimiler des structures syntaxiques différentes de celles de sa langue première dans la mesure où il parvient à établir les liens entre sa langue première et les langues connues et la langue cible. A ce propos, il a été prouvé que l'acquisition de la langue maternelle joue un rôle important dans la mise en place des aptitudes langagières et des ressources cognitives durant l'apprentissage de la langue seconde permettant ainsi sa facilité et de développer son potentiel multilingue latent. Par ailleurs, des études ont montrées que les élèves multilingues atteignent des niveaux plus élevés en matière d'habiletés métalinguistiques que les apprenants monolingues.

Partant de ces considérants, nous retenons que les finalités de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe sont d'ordre culturel, affectif, linguistique et cognitif. Nous pouvons les décliner en objectifs pour l'apprenant comme suit :

- Mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être pour pratiquer sa citoyenneté en tant que Marocain fier de soi et de sa marocanité tout en étant ouvert sur le monde ;
- Se valoriser, se respecter, respecter l'autre et contribuer à la protection de l'environnement et à la préservation du patrimoine national ; et
- Utiliser son éveil psycholinguistique et métacognitif pour comprendre et s'exprimer correctement avec confiance et de manière fonctionnelle.

L'atteinte de ces objectifs est bien évidement tributaire, en plus de la motivation des apprenants, de la disponibilité d'enseignants formés et

qualifiés pour le développement de l'inter-structuration cognitive chez l'apprenant et la pratique d'un enseignement focalisé sur le développement de la réflexion sur le processus d'apprentissage chez les apprenants ainsi que l'auto-évaluation (voir Szmankiewicz & Smuk, 2012), tout en tenant compte d'une éducation citoyenne et des principes didactiques suivants qui consacrent l'apprentissage comme étant un processus :

- De nature active et cognitive ;
- Fondé sur la motivation et la confiance ;
- Généré par l'expérience et les connaissances antérieures ;
- Basé sur l'identification des erreurs ;
- Fondé sur l'expérimentation ; et
- Représentant un investissement durable dans la vraie vie.

En outre, l'atteinte des finalités précitées est assujettie à l'adoption d'une nouvelle approche didactique pour l'enseignement-apprentissage des langues en présence à l'école. L'enseignement de l'amazighe au primaire est associé à l'apprentissage de l'arabe langue officielle et d'une langue étrangère. Ces langues sont enseignées toutes les trois comme étant les langues premières de littéracie. L'enseignement conjoint de ces langues nécessite de repenser les principes didactiques en œuvre pour leur enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, il convient de concevoir le rôle de chacune de ces langues d'une manière conjointe et intégrée dans la mesure où leur enseignement-apprentissage ne devrait pas être abordé avec une approche cloisonnée. En d'autres termes, il y a nécessité de redéfinir l'enseignement de ces langues selon une didactique coordonnée sur la base d'un curriculum intégré qui définit les fonctions allouées à chaque langue et qui établit les liens entre les différents enseignements/apprentissages en termes de complémentarité et de

transfert des stratégies d'apprentissage. Dans cette optique, Wokusch (2008, p.12) écrit :

> *Puisque les différentes langues et variétés langagières d'un individu sont en contact et s'influencent réciproquement, et que chaque langue enseignée ou présente dans la classe (pour autant qu'elle soit prise en compte) peut et doit alors contribuer à développer ce plurilinguisme, on considère que la réponse didactique à ces nouveaux défis consiste en une approche décloisonnée de l'enseignement des langues, une didactique intégrée.*

Compétences ciblées

Après avoir défini les fondements pédagogiques de l'enseignement de l'amazighe, ses finalités et les principes didactiques sur lesquels il s'appuie à l'instar de toute langue apprise à l'école, nous allons aborder dans cette section une autre question clé rattachée à la didactique des langues à savoir le « quoi apprendre/enseigner ». Nous commencerons par définir ce que l'élève du primaire est capable de maitriser à la fin de l'enseignement primaire en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être. Ensuite, nous présenterons les activités langagières mises à la disposition de l'apprenant pour développer ces savoirs.

Compétence à atteindre à la fin de l'enseignement primaire

La définition que nous avons retenue pour *compétence* est celle proposée par Roegiers qui la définit comme étant « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations » (Roegiers, 2000), sachant que la compétence suppose : (i) la définition des ressources à installer chez l'apprenant en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de les intégrer et les mobiliser, et (ii) les situations dans lesquelles l'apprenant va devoir mobiliser ces ressources (voir Roegiers, 2006).

Les ressources se rapportant à ce que l'élève est censé(e) apprendre à l'école font l'objet d'apprentissages organisés selon des *situations-problèmes* didactiques où l'élève est placé au centre des apprentissages. D'après la « pédagogie de l'intégration », on ne peut qualifier quelqu'un de « compétent » que lorsqu'il est capable de mobiliser un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes de façon concrète et efficace pour résoudre une situation- problème donnée (voir Roegiers, 2001, p. 65-67). En d'autres termes, la *compétence* est en soi le résultat d'une intégration de connaissances et d'habiletés. C'est une activité complexe dans la mesure où elle nécessite l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs pour aboutir à un produit évaluable qui intègre ces ressources. *L'objectif terminal d'intégration* regroupe l'ensemble des compétences d'un cycle, et traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle *e*t dans une discipline donnée.

Si le *Curriculum de l'amazighe* (2002) est assez clair quant aux compétences visées par l'apprentissage de l'amazighe en l'occurrence la compétence communicative, la compétence culturelle, la compétence stratégique, la compétence méthodologique et la compétence technologique et quant aux habiletés à développer chez les apprenants à savoir, la compréhension orale, l'expression orale, la lecture et l'écriture, il ne fixe cependant pas d'objectifs précis et ne définit pas les niveaux de compétence mesurable à atteindre à la fin de chaque cycle de l'enseignement scolaire en fonction d'un cadre de référence déterminé. Faute de ce cadre référentiel définissant la compétence à atteindre à la fin de l'enseignement primaire, nous nous sommes appuyée sur le *Guide de l'enseignant de la sixième année du primaire* (2008, p.7) qui spécifie le profil de sortie de l'élève du primaire comme suit :

> [ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵚⴹⵉⵚ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ, ⴳ ⵉⵙⵓⵔⵙⵏ ⵉⵎⵃⴰⵡⴰⴹⵏ ⵉⵥⵥⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵡⵏⵏⴰⴹ ⵏⵏⵙⵏ ⴰⴷⵖⵔⴰⵏ ⴷ ⵓⵏⵎⵏⴰⴹ ⴷ ⵓⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ, ⵖⵔⵏ, ⵔⵎⵙⵏ, ⴼⵔⵙⵏ, ⵙ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵙⵎⵓⵏⵏ ⴰⵃⵃⴰⵡ ⵏⵏⵙ, ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵃⵏ ⵏ ⵉⴹⵇⵉⵚⵏ ⵉⵥⵓⴹⴰⴹⵏ ⵉⴼⵔⴰⵔⵏ (ⴰⵏⵎⵙⴰⵡⴰⵍ, ⴰⵙⵏⵖⵎⴰⵙ, ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ,

ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ, ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ ⴷ ⵓⵎⵙⵙⵏⵥⴰⵢ) ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⴷ ⵜⵙⵏⵉⴳⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵉⵍⵉ. ⴳ ⵓⵎⴰⵜⴰ ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⴰⴷ, ⴰⵔ ⵜⵜⴰⵡⵙⵏⵜ ⵉ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵙⵙⴷⵓⵙⵏ ⵉⵥⵓⵕⴰⵏ ⵏ « ⵜⴰⵎⵖⵔⵉⴱⵉⵢⵜ ⵏⵏⵙ ».]

Au terme de la sixième année de l'enseignement primaire, l'apprenant(e) doit être capable, face à des situations de communication liées à l'environnement local, régional et national, d'écouter, de lire, de comprendre et de produire dans un amazighe enrichi de ses variantes, des textes simples et courts de type conversationnel, informatif, descriptif, explicatif, narratif et argumentatif en mobilisant les ressources appropriées en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. In fine, la maîtrise de ces capacités sert l'ancrage de l'apprenant dans sa « marocanité ».

Quant aux savoirs et savoir-faire à développer chez les apprenants, le même document nous livre les éléments suivants :

- Mobiliser les compétences communicatives acquises dans les six années de leur apprentissage de l'amazighe pour communiquer sur des thèmes liés à la vie quotidienne.
  « ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵜⵉⵙⵓⴳⴰⵔ ⵜⵉⵎⵙⴰⵡⴰⴹⵉⵏ ⵏⵏⴰ ⵍⵎⴷⵏ ⴳ ⵚⴹⵉⵚ ⵏ ⵉⵙⴳⴳⵯⴰⵙⵏ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵛⵎⴰ ⴰⴷ ⵙⴰⵡⵍⵏ ⴳⴼ ⵉⵙⵏⵜⴰⵍ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ ⵜⴰⴽⵓⵢⴰⵙⵜ. ».

- Connaitre la structure de chaque type de textes (narratif, descriptif, conversationnel, prescriptif, informatif, explicatif, argumentatif) et produire des textes courts en respectant l'organisation spécifique à chaque texte.
  « ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ : ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ, ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ, ⴰⵏⵎⵙⴰⵡⴰⵍ, ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ, ⴰⵎⵙⵙⵓⵍⵍⵖⵜ/ⴰⵙⵏⵏⵖⵎⴰⵙ, ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ, ⴰⵎⵙⵙⵏⵥⴰⵢ, ⴷ ⴰⴷ ⴼⵔⵙⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⴽⵓ ⵡⴰⵏⴰⵡ. ».

- Mobiliser le vocabulaire usuel et en connaitre les synonymes.
  « ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵙⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⴽⵓ ⴰⵙⵙ, ⵙⵙⵏⵏ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ ⵏⵏⵙ. ».

- Connaitre la classe des mots (verbe, nom, nom de qualité, adverbes, prépositions, pronoms et déterminants) et les utiliser dans des phrases.
« ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ, ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵜⵏⵜ ⴳ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ (ⴰⵎⵢⴰⴳ, ⴰⵙⵙⴰⵖ, ⵉⵃⵔⵉⵙⵏ, ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ, ⵉⵎⵙⵖⵓⵏⵏ, ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ, ⵉⵎⵣⵍⴰⵢ. ».

- Connaitre les types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative, impérative) et les utiliser correctement.
« ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ (ⵜⴰⵏⴰⵍⴰⵡⵜ, ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ, ⵜⴰⵏⴰⵣⴰⵃⵜ ⴷ ⵜⴰⵏⴰⴹⵜ), ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵜⵏⵜ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵜⴰⵎⴷⴷⴰⴷⵜ. ».

- Faire la distinction entre le style direct et le style indirect.
« ⴰⴷ ⴱⴹⵓⵏⵏ ⴳⵔ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⵓⵙⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵜ. ».

- Faire la distinction entre l'état libre et l'état d'annexion.
« ⴰⴷ ⴱⴹⵓⵏ ⵊⴰⵔ ⵡⴰⴷⴷⴰⴷ ⵉⵍⵓⵍⵍⵉ ⴷ ⵡⴰⴷⴷⴰⴷ ⴰⵎⴰⵔⵓⵣ. ».

- Savoir conjuguer les verbes dans les formes de l'accompli, l'inaccompli, l'aoriste et l'aoriste de narration avec tous les pronoms personnels.
« ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⴷ ⵙⵙⵃⵜⵉⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴰⴽⴷ ⵎⴰⵅⵅⴰ ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⴳ ⵉⵎⵉⵔ ⵏ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ, ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ, ⵓⵔⵎⵉⵔ, ⵡⴰⵔⴰⵜⵉⴳ ⵏ ⵡⴰⵍⵍⴰⵙ ⴷ ⵡⴰⵏⴰⴹ. ».

- Utiliser des structures appropriées à leurs productions écrites tout en respectant la ponctuation, les règles d'orthographe et la segmentation de la chaine parlée.

« ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵉⵍⴳⴰⵎⵏ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⴷ ⵉⵍⴳⴰⵎⵏ ⵏ ⵓⵙⵏⵎⴰⵔⵔⴰ ⴷ ⵓⵎⵛⴰⵙ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵃⴰⵔⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ. ».

- Utiliser les formes de politesse appropriées.
« ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵜⵉⵡⵉⵍⴰⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴳⵏⵓ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. ».

L'atteinte de cette compétence finale se construit de façon progressive au fil des années à travers des paliers que nous avons formulés sur la base de notre lecture des progressions pédagogiques spécifiques à chaque année de l'enseignement primaire. Ces paliers renvoient aux sous-compétences à atteindre au terme de deux séquences pédagogiques d'une durée de trois semaines chacune. Elles réfèrent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser dans des situations de communication cibles.

Première année du primaire

Les objectifs assignés à chacun des quatre paliers de la 1re année sont :

- Au terme du palier 1 de la première année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour se présenter et présenter autrui et de dénommer des personnes et des objets liés à son cadre familiale et son environnement scolaire tout en se valorisant et en développant un sentiment d'appartenance et le vivre ensemble ;
- Au terme du palier 2 de la première année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour se situer dans son environnement immédiat, et d'exprimer ses gouts et ses préférences tout en prenant soin de son corps et en s'ouvrant sur autrui ;
- Au terme du palier 3 de la première année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour formuler des demandes simples en utilisant des formules de politesse, de compter et ordonner les éléments d'un ensemble en relation avec le sport et la technologie tout en développant sa curiosité et l'esprit sportif ;
- Au terme du palier 4 de la première année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour nommer des objets liés à la faune et à la flore en s'exprimant sur leur forme, couleur et taille et de rapporter un événement qu'il situe dans le temps et dans l'espace tout en développant des attitudes positives envers l'environnement et le patrimoine national.

Deuxième année du primaire

Les objectifs assignés à chacun des quatre paliers de la 2e année sont :

- Au terme du palier 1 de la deuxième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour raconter comment il a passé ses vacances et de décrire un paysage tout en développant des attitudes positives envers l'environnement et le patrimoine national ;
- Au terme du palier 2 de la deuxième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour comparer des objets en repérant les points communs et les différences et de réagir et exprimer ses choix en utilisant les expressions liées aux capacités d'apprécier et de déprécier quelque chose tout en respectant la différence ;
- Au terme du palier 3 de la deuxième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour exprimer son point de vue et d'exprimer ses sentiments et de développer des comportements d'amitié, de solidarité et du respect de l'environnement ;
- Au terme du palier 4 de la deuxième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour s'informer sur des obligations et des droits liés à son environnement immédiat et pour expliquer les conséquences d'un fait et de développer des comportements d'entraide et de citoyenneté.

Troisième année du primaire

Les objectifs assignés à chacun des quatre paliers de la 3e année sont :

- Au terme du palier 1 de la troisième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour exprimer ses gouts et ses préférences et énumérer les étapes d'un savoir-faire relavant du patrimoine matériel et immatériel tout en exprimant un sentiment de fierté envers son pays ;
- Au terme du palier 2 de la troisième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour s'informer sur un

personnage et de rapporter un événement ayant marqué l'histoire de son pays tout en exprimant un sentiment de fierté envers ce dernier ;

- Au terme du palier 3 de la troisième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour décrire et de comparer des éléments relevant du patrimoine commun tout en exprimant un sentiment de fierté à leur égard ;
- Au terme du palier 4 de la troisième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour défendre son point de vue et de donner des conseils tout en respectant les points de vue différents et en manifestant des attitudes positives envers l'environnent et une bonne hygiène de vie.

Quatrième année du primaire

Les objectifs assignés à chacun des quatre paliers de la 4eannée sont :

- Au terme du palier 1 de la quatrième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour informer et s'informer sur un fait et en expliquer les conséquences et de proposer une recette en énumérant ses ingrédients et en expliquent les étapes de sa préparation tout en manifestant sa curiosité scientifique et sa valorisation du patrimoine national ;
- Au terme du palier 2 de la quatrième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour faire le portrait physique et moral d'un personnage tout en le valorisant et de raconter un conte animalier tout en développant des attitudes positives envers les animaux ;
- Au terme du palier 3 de la quatrième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour créer un petit poème sur sa patrie et expliquer des savoir-faire traditionnels et modernes tout en manifestant de la valorisation à leur endroit ;
- Au terme du palier 4 de la quatrième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour exprimer un choix et le justifier par des arguments tout en respectant les points de vue des autres et de créer un fait divers en relation avec son vécu.

Cinquième année du primaire

Les objectifs assignés à chacun des quatre paliers de la 5e année sont :

- Au terme du palier 1 de la cinquième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte informatif où il informe sur une personne ou un aspect du patrimoine tout en s'ouvrant sur d'autres cultures et civilisations.
- Au terme du palier 2 de la cinquième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte descriptif où il décrit le portrait d'un personnage ou un lieu d'habitation tout en s'ouvrant sur d'autres cultures et civilisations.
- Au terme du palier 3 de la cinquième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte narratif où il raconte un événement vécu ou un conte de son choix tout en valorisant des éléments du patrimoine immatériel.
- Au terme du palier 4 de la cinquième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte explicatif où il explique l'évolution d'un fait ou la prévention de quelque chose sur la base de faits scientifiques.

Sixième année du primaire

Les objectifs assignés à chacun des quatre paliers de la 6e année sont :

- Au terme du palier 1 de la sixième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire une histoire drôle de son choix en respectant sa structure et de décrire les qualités et les défauts d'un personnage en valorisant le patrimoine humoristique national.
- Au terme du palier 2 de la sixième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte conversationnel en utilisant les marqueurs de relation sociale et les formule de politesse et un texte injonctif de son choix en respectant sa structure tout en en exprimant du respect à l'égard de l'autre et en manifestant un comportement responsable.

- Au terme du palier 3 de la sixième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte informatif sur une personne et sur les droits des enfants tout en développant des attitudes positives à l'égard de l'éducation et la scolarisation de la petite fille.
- Au terme du palier 4 de la sixième année du primaire, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis pour produire un texte explicatif et un texte argumentatif tout en respectant leur structure et en manifestant du respect à l'égard de l'environnement et la valorisation de l'effort et du travail.

Notons, par ailleurs, que les progressions pédagogiques des apprentissages spécifient les fonctions et les notions communicatives à installer chez les apprenants. Il va sans dire que la relation entre la fonction et la notion est de nature dynamique et systémique. Suivant la typologie proposée par Finocchiaro & Brumfit (1983, p.65-66), les fonctions communicatives ciblées dans les programmes scolaires de la langue amazighe peuvent être rappelées comme suit (voir Agnaou, 2009) :

- Fonctions interpersonnelles : saluer, se présenter, exprimer son appartenance, accepter ou refuser une invitation, s'excuser, informer, s'informer et expliquer, argumenter et exprimer l'accord ou le désaccord ;
- Fonctions personnelles : exprimer ses sentiments, ses gouts, ses envies, et ses préférences ;
- Fonctions directives : prescrire, persuader, donner des instructions et des conseils ;
- Fonctions référentielles : décrire, raconter, comparer ; et
- Fonctions créatrices : créer un poème, créer une histoire ou produire un fait divers.

L'objectif visé est de permettre à l'élève d'intégrer ces fonctions, de les mobiliser et de s'en servir pour communiquer autour des sujets et des thèmes suivants :

- Des sujets qui font partie de l'environnement immédiat, notamment la famille, l'école, le quartier et les lieux d'habitation, le sport, les loisirs, les jeux, les animaux, le climat et les saisons, les maladies, l'hygiène, la nutrition, la faune, la flore, les métiers, le travail et le droit des enfants ;
- Des thèmes qui concernent la culture et l'histoire nationale, tels la fête du nouvel an, le sacrifice (*tafaska*), la fête d'Achoura, la gastronomie, la musique, le chant, la poésie, l'art chorégraphique, les personnalités historiques ; et
- Des thèmes à caractère civilisationnels tournant autour des institutions sociales, économiques et culturelles traditionnelles comme le système d'irrigation et les techniques architecturales.

Le développement de ces fonctions langagières se fait à travers *des situations didactiques* où l'enseignant vise à doter l'élève des acquis sous forme des savoirs et des savoir-faire suivants :

- Savoirs et savoir-être liés à une situation de communication donnée, notamment les aspects pragmatiques de la communication et les aspects socioculturels véhiculés par la langue, tout en identifiant les locuteurs et la situation de communication, et en saisissant les relations entre les locuteurs ainsi que les intentions de communication ;
- Savoirs liés à la connaissance de la langue tels que les règles de grammaire, la conjugaison et le lexique, et les formules de politesse ;
- Savoir-faire liés au développement des stratégies d'apprentissage (observer, émettre des hypothèses, prédire, repérer des informations et des mots-clés, repérer les éléments du problème posé ; dégager la thèse soutenue, reformuler, synthétiser et résumer, utiliser le contexte pour comprendre au niveau du mot, de la phrase et du texte, distinguer le type de texte, saisir les informations essentielles, et s'auto-évaluer en se servant de grilles d'évaluation dont l'usage est expliqué dans le *Guide de l'enseignant(e)* (2007, 2008, 2016).

Les programmes de la langue amazighe en vigueur accordent une grande importance aux stratégies d'apprentissage à la fois cognitives et méthodologiques citées *supra* en raison de leur rôle dans l'acquisition de

compétences disciplinaires et du fait qu'elles peuvent être transférables d'une situation à l'autre, d'une activité à l'autre et d'une discipline à l'autre. De plus, ils visent l'inculcation de valeurs humanistes telles la solidarité, l'entraide, l'équité, l'ouverture sur l'autre, l'altruisme, l'estime de soi, la valorisation de soi, de son appartenance et de sa patrie, la sauvegarde du patrimoine national, etc.

Les savoirs et les valeurs identifiés sont inculqués à la fois à l'aide de textes authentiques tels le conte, la devinette, la comptine, la chanson, le proverbe et à partir de textes créés et didactisés sous forme de dialogues et de textes de lecture-compréhension pour servir à la fois de supports d'apprentissage de la langue et d'outils d'éducation à la citoyenneté.

Après avoir défini ce que l'élève doit être capable de maitriser à la fin de l'enseignement primaire en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, et après avoir donné un aperçu sur les fonctions communicatives, les thèmes et les valeurs à développer par année scolaire et par paliers de compétence nous présenterons dans la section suivante les activités langagières mises à la disposition de l'enseignant pour installer et développer ces savoirs, et celles mises à la disposition de l'apprenant en vue de lui permettre de les mobiliser dans des situations de communication variées.

Domaines d'activités

L'installation des savoirs, savoir-faire et savoir-être se fait à travers des activités orales (ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⴹ), des activités de lecture (ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏⵜⵖⵔⵉ) et des activités d'écriture (ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ). Les contenus proposés pour l'enseignement-apprentissage de ces activités dans les programmes en vigueur s'appuient sur trois niveaux :

- La définition et le choix de la thématique autour de laquelle les apprenants sont invités à réagir et interagir (ⵉⵙⴳⵓⵎⵏ / ⵉⵙⵏⵜⴰⵍ);

- La maitrise des éléments pragmatiques et linguistiques qui vont permettre aux apprenants de réagir et d'interagir (ⵜⵉⵙⵖⴰⵏ ⵜⵉⵎⵢⴰⵡⴰⴱⵉⵏ ⴷ ⵓⵙⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ). Ces éléments ne sont présentés de façon explicite qu'à partir de la quatrième année du primaire ; et
- Le montage de différentes activités visant à initier les apprenants à la perception de la diversité des situations de compréhension et de production orales écrites, et à leur offrir de multiples occasions pour s'exprimer.

Les activités pour le déclenchement de la motivation des apprenants en vue de favoriser leur implication et leur participation sont explicites dans le Guide de l'enseignant à travers les activités de mise en situation (ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ) et les phases de découverte (ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵏⴰⵣⵓⴼⵜ) tout en liant les apprentissages à la connaissance antérieure des apprenant(e)s (ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ). Par ailleurs, l'enseignement-apprentissage de ces activités est multidimensionnel. La dimension technique relève de la maîtrise de la langue amazighe en mettant en œuvre les capacités d'écoute, de compréhension, d'expression et d'organisation logique des énoncés émis par les apprenants. Elle englobe à la fois le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. La dimension culturelle consiste en la découverte et le partage d'un patrimoine culturel millénaire et vise le développement des savoirs des apprenants à travers une panoplie de documents tels les contes (ⵜⵉⵏⴼⵓⵙⵉⵏ), les comptines (ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ), les poèmes (ⵜⵉⵎⴷⵢⴰⵣⵉⵏ), les devinettes (ⵜⵉⵡⴰⴼⵉⵜⵉⵏ), les proverbes (ⵉⵏⵣⴰⵜⵏ), des dialogues (ⵉⵎⵙⴰⵡⴰⵍⵏ) et des textes (ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ). Enfin la dimension citoyenne relève du savoir-être et du vivre-ensemble. Elle vise l'appropriation de valeurs liées à l'éducation et à la maîtrise du code culturel et social.

L'expression orale (ⴰⵡⵍⵉ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ)

La langue amazighe est d'abord une langue orale, à l'instar de toutes les langues naturelles. La maîtrise de l'oral est une activité principale dans l'enseignement de cette langue, en particulier pour les élèves non-amazighophones. Par conséquent, les manuels scolaires de la langue amazighe accordent une grande importance à cette activité notamment dans les trois premières années de l'enseignement primaire, où l'activité orale constitue la source première à partir de laquelle les enseignants puisent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des autres activités pédagogiques, notamment le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, la lecture et l'écriture. Elle constitue par ailleurs pour l'apprenant amazighe une activité de renfoncement de ses savoirs langagiers, d'enrichissement de son vocabulaire par la synonymie et de développement de ses capacités oratoires. En outre, elle lui permet d'avoir confiance en soi et de tenir sa place dans la vie collective de la classe et de l'école, et de découvrir d'autres fonctions et notions pour nommer, demander, décrire, comparer, présenter, etc. en vue d'amorcer l'intercompréhension à la fois avec des camarades de classe et en dehors de l'école.

L'analyse des manuels scolaires de la langue amazighe révèle que les activités relatives à l'expression orale contribuent au développement des capacités liées à :

- La communication : écouter (ⵙⵙⴼⵍⴷ), comprendre (ⵔⵎⵙ), répéter (ⴰⵍⵙ), ordonner (ⵙⵙⵓⴷⵙ), reformuler (ⴰⵍⵙ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵉⴹⵏ), résumer (ⵙⴳⵣⵍ), finir (ⵙⵎⴷ), produire (ⴼⵔⵙ), une conversation, une histoire ou un conte ou un énoncé tout en tenant compte du niveau ciblé ;
- La maitrise du langage : décrire une image, interpréter une illustration, produire du verbal à partir du non verbal, apprendre à utiliser le vocabulaire nouveau et les synonymes et rapporter des événements vécus et des informations reçues ;

- L'utilisation appropriée du paraverbal telle l'intonation, la voix, le débit et la prononciation et du non-verbal, à savoir le regard et la gestuelle ;
- L'emploi des connecteurs conversationnels tels : tu sais (ⵢⴰⴽ ⵜⵙⵙⵏⴷ), désolée de t'avoir coupé la parole (ⵙⵙⵓⵔⴼ ⵉⵢⵉ, ⴱⴱⵉⵖ ⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⴽ ⵙ ⵜⴰⵎⵎⵏⵜ), je voulais dire (ⵔⵉⵖ/ⵅⵚⵖ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵖ), moi, je pense ... (ⵏⴽⴽⵉ ⵏⵏⵉⵖ), etc. ;
- L'emploi des formules de politesse : merci (ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ), avec plaisir (ⵙ ⵜⴰⴹⴼⵉ), au revoir (ⵎⵓⵏ ⴷ ⵍⴰⵎⴰⵏ/ ⴰⵔ ⵜⵓⴼⴰⵜ), est-ce que tu peux (ⵉⵙ ⵜⵓⴼⵉⴷ/ⵎⴰⵍⴰ ⵜⵣⵎⵎⵔⴷ), bienvenue (ⴰⵍⴰⵍⵍⴰⵢ/ⴱⵔⵔⴽ/ⵎⵕⵃⴱⴰ), etc. ; et
- L'adaptation du discours à la situation de communication tout en tenant compte de la thématique, des personnages et du contexte.

Le développement de ces activités se fait à l'aide des activités d'apprentissage comme : l'observation (ⴰⵙⵏⵉⵖⵙ), l'écoute (ⴰⵙⴼⵍⴷ), la répétition (ⴰⵍⵍⴰⵙ), la mémorisation (ⴰⵃⵙⵓ) et les jeux de rôle (ⵓⵔⴰⵔ ⵏ ⵜⵎⵍⴰⵍⵉⵏ). Les ressources pédagogiques mis à la disposition des enseignants pour planifier, gérer et évaluer les situations d'enseignement-apprentissage sont des images, des dialogues, des contes, des comptines, des chansons, des cd et du vocabulaire thématique.

Les principes didactiques spécifiques à l'enseignement-apprentissage des activités orales pour les deux premières années du primaire recommandent la planification des activités qui privilégient la compréhension sur la production en vue de proposer aux élèves des modèles et d'offrir aux enseignants des supports pour amener les apprenants, surtout les non-amazighophones, à travailler la prosodie notamment l'intonation, et à les sensibiliser aux sons et à l'écoute en général. Toutefois, il est à noter que, hormis quelques cd élaborés dans le cadre de la recherche action à l'IRCAM et par quelques enseignants de l'amazighe, les manuels scolaires n'offrent pas de matériel audio pour développer ces capacités. Nous recommandons d'attirer l'attention des éditeurs sur cette question, sachant que la dyslexie résulte d'un manque d'entrainement à la phonétique.

La lecture (ⵜⵉⵖⵔⵉ)

Nul ne peut nier l'importance de la lecture dans le développement de la connaissance. Dans le cas de l'apprentissage des langues, la lecture est définie comme étant une activité qui joue un rôle important dans le développement de la compétence communicative et culturelle. A ce propos, Harmer (2008, p. 99) affirme que la lecture est un moyen utile pour favoriser l'acquisition de la langue, pour enrichir le vocabulaire des apprenants, comme elle peut leur fournir de bons modèles pour l'écrit. De même Krashen et Terrell (1983, p.131) ont attesté que la lecture : « peut contribuer de manière significative à la compétence en langue seconde Elle apporte une contribution à la compétence globale et aux quatre habiletés et pas seulement à l'écrit ».

Toute lecture effective requiert la maîtrise de cinq composantes (voir Armbuster et Osborn, 2001), notamment la conscience phonémique, le principe alphabétique, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension :

- La conscience phonémique (ⴰⵣⵔⴰⴽ ⵉ ⵉⵎⵙⵍⵉⵜⵏ) consiste en la capacité des apprenants à manipuler les phonèmes de la langue cible et de comprendre que les mots sont composés de syllabes et séquence de phonèmes (voir Yopp, 1992) ;
- Le principe alphabétique (ⴰⵎⵏⵥⴰⵢ ⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ) réfère à la capacité de saisir la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes et de comprendre la relation entre la valeur sonore de la lettre et son tracé ;
- La connaissance du vocabulaire (ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ) permet aux apprenants de comprendre le texte lu et d'interagir avec lui. En effet, plusieurs études ont démontré que plus le vocabulaire des apprenants est vaste, plus leur compréhension de ce qu'ils lisent est appropriée (voir Becker, 1977 ; Anderson et Freebody, 1981 ; Lehr, Osborn et Elfrieda, 2004), d'où la nécessité de dispenser un enseignement qui permet une acquisition durable du vocabulaire de la part des élèves et la maitrise des stratégies requises pour l'acquisition du vocabulaire (voir Smith 2004) ;

- La fluidité (ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵉⵖⵔⵔⴷⵏ) consiste en la lecture des mots isolés ou dans des textes avec aisance et rapidité sans effort cognitif ou mental notable. Elle est favorisée par les jeux de lecture, les lectures modèles, les lectures guidées et les exercices relatifs à la reconnaissance des mots. Selon Harris and Sipay (1985), le nombre de mots à lire par les apprenants débutants de la langue anglaise varie entre 60 et 90 mots par seconde et entre 115 et 140 mots par seconde pour les niveaux supérieurs ; enfin,
- La compréhension (ⴰⵔⵎⴰⵙ) constitue la base de tout acte de lire. Elle se réalise selon un processus axé à la fois sur l'extraction et la construction du sens du texte lu dans la mesure où elle consiste en une interaction entre le lecteur et le texte. Plusieurs facteurs entrent en jeux dans la compréhension : tout d'abord, il y a l'apport du lecteur à l'acte de lecture, notamment ses capacités, ses aptitudes, son savoir, ses expériences, ses représentations, ses attitudes et ses motivations ; ensuite, il y a le texte à lire en termes de familiarité de ses contenus au lecteur, de l'intérêt qu'il lui apporte et du degré de sa difficulté ; enfin, la capacité du lecteur de raisonner sur l'écrit et l'adoption de stratégies adaptées aux buts de la lecture (voir Arlington et Cunningham, 1996).

Par conséquent, en plus de la motivation de l'apprenant, la lecture est un processus complexe qui requiert la maitrise de plusieurs capacités à la fois à savoir :

- Associer les phonèmes et les graphèmes ;
- Décoder les mots nouveaux :
- Lire couramment ;
- Disposer de suffisamment d'informations et de vocabulaire pour favoriser la compréhension ; et
- Avoir recours à des stratégies pour construire le sens du texte lu.

Cette approche de la lecture a servi de cadre théorique à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et à son évaluation dans le cadre de la recherche action (voir chapitre 5 du présent ouvrage).

Le guide de l’enseignant de la langue amazighe spécifie les capacités à atteindre par cycle et les stratégies de lecture à développer chez les apprenants. Une stratégie est définie comme étant une connaissance dynamique qui conduit l’élève à utiliser ses acquis, à entreprendre les actions pertinentes pour réaliser des tâches, et à évaluer la pertinence de ses choix (voir Tardif, 1992). En voici quelques-unes que nous avons relevées dans le guide de l’enseignant(e) du primaire, (voir. Agnaou et al., 2017):

- Orienter la lecture en anticipant le contenu du texte à partir de ses indices externes (titre, images, illustrations), et sa mise en page ;
- Gérer la compréhension du texte lu en recueillant les informations essentielles et en dégageant des informations explicites et implicites ;
- Tenir compte du fonctionnement de la langue pour percevoir la cohérence et la cohésion du texte en saisissant l’enchainement logique et chronologique des événements ;
- Gérer les difficultés liées à la compréhension du vocabulaire en se référant au contexte, à des synonymes et des définitions ; et
- Réagir au texte en percevant les intentions de l’auteur et donner son avis sur le texte.

Précisons, enfin, que l’enseignement-apprentissage de la lecture se fait selon une méthodologie qui prend en considération trois phases : phase (i) avant la lecture [ⴷⴰⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ], phase (ii) pendant la lecture [ⵉⵡⵍⴰⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ] et phase (iii) après la lecture [ⵎⴰⵇⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ] (voir Agnaou et al., idem).

L’écriture (ⵜⵉⵔⵔⴰ)

L’écriture permet à la langue de passer du stade de l’oralité à celui de la scripturalité. Elle contribue à la conservation et à la pérennisation de la langue et de la culture, et à formaliser des idées ou des savoirs individuels ou collectifs sur le plan linguistique, graphique et culturel. Dans le cadre scolaire, l’apprentissage de l’écriture en amazighe constitue une

nouveauté à la fois pour les apprenants amazighophones et non-amazighophones. Elle leur permet de se familiariser avec les signes graphiques amazighes et de les assimiler en utilisant l'alphabet tifinaghe, alphabet officiel pour transcrire la langue. En outre, elle contribue à la fixation et la maitrise des normes et des règles d'orthographe et favorise l'intercompréhension entre les divers parlers amazighs. Par ailleurs, elle permet aux apprenants d'associer la forme écrite au vocabulaire qui fait partie de leur répertoire linguistique acquis à l'école et de l'enrichir au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur apprentissage. De plus, elle les prépare à la maîtrise de la lecture en langue amazighe en tant que langue officielle et porteuse d'un patrimoine commun et contribue au développement de leurs stratégies de communication écrite. A l'instar de l'oral et de la lecture, l'écriture relève du domaine cognitif et langagier et intervient dans la construction de ce dernier et dans le développement de la pensée individuelle de l'apprenant et des connaissances communes.

L'alphabet tifinaghe est composé de 33 lettres dont quatre voyelles [ⴰ, ⵉ, ⵓ ⴻ], deux semi-voyelles [ⵢ, ⵡ] et 27 consonnes dont vingt sont simples [ⴱ, ⴳ, ⴷ, ⴼ, ⴽ, ⵀ, ⵃ, ⵄ, ⵅ, ⵇ, ⵊ, ⵍ, ⵎ, ⵏ, ⵔ, ⵖ, ⵙ, ⵜ, ⵛ, ⵣ] ; deux sont labiovélaires [ⴳⵯ, ⴽⵯ] et cinq sont emphatiques [ⵕ, ⵟ, ⵚ, ⴹ, ⵥ]. Pour la correspondance latine et arabe, voir le tableau de l'alphabet tifinaghe ci-après.

L'alphabet tifinaghe s'écrit de gauche vers la droite ; les lettres ont la même taille et s'écrivent sur deux interlignes ; à l'exception de la lettre **a** [ⴰ] qui s'écrit sur un seul interligne. Les lettres n'ont pas de correspondant majuscule. Pour plus d'informations sur le choix des critères sur lesquels se base cet alphabet voir Ameur et al., (2004).

ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ[1]

Alphabet tifinaghe — **أبجدية تيفيناغ**

	Nom de la lettre	Tifinaghe	Correspondance latine	Correspondance arabe	Exemples
1	ya	ⴰ	a	أ	ⴰⴷⵔⴰⵔ
2	yab	ⴱ	b	ب	ⴰⴱⵔⵉⴷ
3	yag	ⴳ	g	گ	ⴰⴳⵎⴰⵔ
4	yagʷ	ⴳⵯ	gʷ	گʷ	ⴰⵣⴳⴳⵯⴰⵖ
5	yad	ⴷ	d	د	ⴰⴼⵓⴷ
6	yaḍ	ⴹ	ḍ	ض	ⴰⴹⴰⵕ
7	yey	ⴻ	e	-	ⵜⴻⵜⵜⵔ
8	yaf	ⴼ	f	ف	ⴰⴼⵓⵙ
9	yak	ⴽ	k	ک	ⴰⴽⴰⵍ
10	yakʷ	ⴽⵯ	kʷ	کʷ	ⴰⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵯⵍ
11	yah	ⵀ	h	ه	ⴰⵀⴷⴷⵓⵏ
12	yaḥ	ⵃ	ḥ	ح	ⴰⵃⵉⴷⵓⵙ
13	yaɛ	ⵄ	ɛ	ع	ⴰⵄⴱⴰⵏ
14	yax	ⵅ	x	خ	ⵜⵉⵅⵙⵉ
15	yaq	ⵇ	q	ق	ⴰⵇⵕⴰⴱ
16	yi	ⵉ	i	ي	ⵉⵎⵉ
17	yaj	ⵊ	j	ج	ⴰⵊⵊ
18	yal	ⵍ	l	ل	ⴰⵎⵍⴰⵍ
19	yam	ⵎ	m	م	ⴰⵎⴰⵏ
20	yan	ⵏ	n	ن	ⵉⵔⴷⵏ
21	yu	ⵓ	u	و	ⵓⴷⵎ
22	yar	ⵔ	r	ر	ⵓⵔⴰⵔ
23	yaṛ	ⵕ	ṛ	ڕ	ⴱⵕⵕⴰ
24	yaɣ	ⵖ	ɣ	غ	ⴰⵖⵔⵓⵎ
25	yas	ⵙ	s	س	ⵉⵍⵙ
26	yaṣ	ⵚ	ṣ	ص	ⵚⵚⴰⴱⵜ
27	yac	ⵛ	c	ش	ⵓⵛⵛⵏ
28	yat	ⵜ	t	ت	ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ
29	yaṭ	ⵟ	ṭ	ط	ⵜⵉⵟⵟ
30	yaw	ⵡ	w	ۋ	ⴰⵡⴰⵍ
31	yay	ⵢ	y	ي	ⴰⵢⵢⵉⵙ
32	yaz	ⵣ	z	ز	ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ
33	yaẓ	ⵥ	ẓ	ژ	ⵉⵥⵉ

1. Tableau officiel de l'alphabet tifinaghe tel qu'il est préconisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique (CAL) et consacré par l'IRCAM

L’apprentissage de l’écriture s’effectue durant les trois premières années de l’apprentissage selon une progression qui va du graphisme, du tracé des lettres à la leur mise en contexte dans des mots, des phrases et dans le texte au moyen des exercices de transcription, de reproduction, de réécriture, de substitution, de complétion, d’enrichissement, de réorganisation, et des activités de classement des différences entre oral et écrit. A partir de la quatrième année du primaire, l’apprentissage de l’écriture, se fait selon une démarche qui focalise sur la rédaction et la création tout en préparant les apprenants à pouvoir mobiliser leur connaissance de la langue et de la culture et de puiser dans leur imaginaire et leur vécu. Cette démarche de création est qualifiée par Turgeon et Bédad (1997, p.9) de « démarche de résolution de problèmes dans laquelle le scripteur, préoccupé avant tout par ce qu’il veut faire et ce qu’il veut dire, emploie différentes stratégies pour atteindre ses objectifs ». L’avancement dans sa tâche de création et de rédaction se fait selon trois phases, à savoir la planification [ⴰⵙⵖⵉⵡⵙ], la rédaction [ⵜⵉⵔⵔⴰ] et la révision [ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ]. Cette démarche permet d’assurer la pertinence de la production, sa cohérence ; et l’investissement approprié des ressources linguistiques, sémantiques, pragmatiques et culturelles. Le développement de la production écrite se fait à partir de la diversification des supports (images, dialogues, textes de lecture, contes, comptines, etc.) et des discours qui appellent à une initiation à leur typologie (discours informatif, narratif, explicatif, descriptif, injonctif et argumentait).

Certes, les programmes de la langue amazighe ont étés conçus non seulement pour apprendre la langue mais aussi pour le développement de compétences transversales, à savoir les capacités d’écoute, de communication, et de l’appropriation des composantes de la littéracie notamment la conscience phonémique, le principe alphabétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension et tout ce que cela implique comme stratégie de lecture tel que prédire, scanner, synthétiser, inférer,

juger et évaluer. Toutefois, tenant compte du fait que l'apprenant est exposé à une langue officielle qui n'occupe pas encore les mêmes espaces sociaux que les autres langues de littéracie (l'arabe et le français), notamment dans les affichages publicitaires, le fonctionnement des institutions, dans tous les médias et dans la vie sociale, économique, et politique, l'élève peut ne pas saisir l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en amazighe. Ce qui pourrait avoir des incidences significatives sur sa motivation et ainsi nuire à ses apprentissages. Par conséquent, l'intervention pédagogique dans une classe d'amazighe doit viser, en plus du développement des habiletés de lecture et d'écriture, l'encrage et la construction identitaire et culturelle des apprenants tout en développant chez eux un rapport positif à la langue et à la culture amazighes en les exposant à la lecture et la construction de textes relevant de savoirs et savoir-faire authentiques. Le défi didactique est ainsi de favoriser l'apprentissage en accordant une grande importance aux stratégies socio-affectives liées à l'estime de soi et à la fierté d'appartenance à une culture riche et diversifiée. Ce faisant, l'apprenant pourra s'identifier en tant que marocain ancré dans sa marocanité en même temps qu'il sera ouvert sur le monde extérieur.

L'organisation pédagogique des apprentissages

Afin de parachever la présentation du cadre de référence de l'enseignement de l'amazighe, nous exposerons dans cette dernière section l'enveloppe horaire allouée à la langue amazighe ainsi que l'organisation annuelle des apprentissages.

Le Livre blanc (2002) stipule que l'enveloppe horaire allouée à l'amazighe en tant que discipline doit être au minimum de 3 heures par semaine, soit 576 heures à la fin du cycle primaire. Mais son introduction à la rentrée scolaire 2003-2004 s'est faite à l'intérieur d'une enveloppe horaire existante ce qui a nécessité une redistribution de l'horaire alloué aux

autres disciplines en vue de l'intégration de cette matière au sein de l'emploi du temps imparti à l'ensemble des matières. Le fait que l'enseignement de l'amazighe se soit fait selon un temps scolaire préétabli a eu des incidences sur la masse horaire allouée à cette langue notamment à partir de la troisième année du primaire où son volume horaire est réduit à deux heures par semaine soit 384 heures à la fin du primaire au lieu de l'enveloppe initialement prévue, ce qui constitue une régression et une insuffisance sachant que la maitrise d'une langue nécessite un horaire beaucoup plus important et ce d'autant qu'il s'agit d'une langue officielle et d'une langue dont l'enseignement n'est pas introduit au préscolaire, à l'exception des écoles Mederat.com relevant de la Fondation BMCE pour l'Education et l'environnement.

Les progressions des apprentissages annuelles sont identiques pour l'ensemble du cursus du primaire. Elles sont réparties en 34 semaines dont :

- Une semaine d'accueil et de préparation de la rentrée scolaire ;
- Une semaine réservée aux démarches administratives de fin d'année ;
- 24 semaines d'apprentissage fixant les compétences, les capacités, les thèmes, les valeurs éducatives et les domaines d'activités. Elles sont organisées sous forme de huit séquences pédagogiques d'une durée de trois semaines chacune pour l'installation des ressources et l'évaluation formative ;
- 02 semaines d'arrêt bilan et de soutien au terme de deux séquences pédagogiques pour l'évaluation sommative des apprentissages et les activités de soutien.

L'objectif terminal visé est d'initier les apprenants aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de base afin de pouvoir les développer au niveau collégial. Cependant, il est à noter qu'il y a un hiatus notable entre les objectifs tracés par l'enseignement de l'amazighe et leur application sur le terrain. Différentes causes peuvent être invoquées dont les plus

pertinentes sont la non généralisation verticale de l'enseignement dans la majorité des écoles et le non-respect de la masse horaire allouée à cette discipline dans la mesure où il se réduit dans la plupart des écoles publiques à une heure trente minutes par semaine ou à une heure hebdomadaire dans le cas des écoles privées.

Conclusion

Nous avons examiné dans ce chapitre les fondements pédagogiques de l'enseignement de l'amazighe au primaire, ainsi que les compétences à développer par niveau et l'organisation annuelle des apprentissages. En définitive, nous pouvons dire que l'explicitation de la configuration de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe a été établie de manière progressive et généralement empirique. Aussi faut-il ici reposer la question de l'absence d'un référentiel donnant de la cohérence à l'ensemble des variables pertinentes et explicitant leur importance. Dans cette perspective, le Ministère de l'éducation nationale a initié une nouvelle réforme de l'enseignement en 2017 qui s'inscrit dans la mise en œuvre de la *Vision 2015-2030.* Cette réforme en vigueur concerne la révision des programmes des matières suivantes : l'arabe, le français, les mathématiques, l'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la terre. La réforme concerne aussi la réduction générale de la masse horaire allouée à l'enseignement primaire et la publication de nouveaux manuels. La question qui se pose alors concerne la place de l'amazighe dans cette nouvelle réforme. Ne faudrait-il pas procéder à des mesures de réaménagement de la réforme pour en réduire les incohérences surtout après la promulgation de la loi organique n°26.16 en septembre 2019 ? Rappelons que ladite loi définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique. D'autres questions annexes concernent les programmes de l'amazighe qui, malgré leur qualité pédagogique, nécessitent une révision en termes de

contenus accessibles à la fois aux élèves, notamment les non amazighophones, et aux enseignants non spécialisés, lesquels constituent la majorité des enseignants mis à disposition pour enseigner cette langue. Ces programmes méritent également d'être élaborés selon une didactique coordonnée en rapport avec l'enseignement des autres langues au niveau de la planification annuelle et des thématiques. Enfin, il est évident qu'il faudra revoir la configuration de la masse horaire du primaire en fonction des normes requises dans le cadre des standards de l'enseignement-apprentissage des langues nationales et officielles selon l'UNESCO.

3. APPROCHE DIDACTIQUE ET GESTION DE LA VARIATION

Problématique de la langue à enseigner

La didactique est généralement définie comme étant l'étude des processus de transmission des savoirs par l'enseignant et les processus d'appropriation de ces savoirs par l'apprenant. Elle s'intéresse, en outre, aux conditions dans lesquelles se fait l'apprentissage tout en focalisant l'attention sur les problèmes relatifs au contenu des savoirs visés. La didactique est donc organisée autour des interrelations entre l'élève, l'enseignant et le savoir, en prenant en considération notamment :

- Les aspects relatifs aux contenus, c'est-à-dire quoi enseigner ;
- Les aspects concernant le processus de transmission des savoirs, spécifiquement comment enseigner ; et
- Les aspects en rapport avec le processus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs, c'est-à-dire comment les élèves apprennent.

Tout en se focalisant sur le triangle didactique enseignant-élève-savoir, la didactique des langues souligne que la langue à enseigner est une question centrale et qu'elle a des implications spécifiques. En tenant compte du statut, quelle langue apprendre aux élèves, langue maternelle, langue seconde ou bien langue étrangère ? S'agit-il d'une langue régionale, nationale, ou officielle ? Comment les élèves apprennent-ils cette langue ? Quelle(s) méthodologie(s) adopter pour son enseignement-apprentissage ? telles sont les questions majeures sur lesquelles repose le travail des didacticiens de langue.

La question de la langue à apprendre aux élèves nous conduit ainsi à considérer la problématique de l'amazighe à enseigner. Rappelons que l'examen des textes de référence analysés dans le chapitre 1, notamment la Loi cadre n° 51-17 et la Loi organique n°26-16, montre que l'amazighe est une langue à enseigner à tous les élèves et dans tous les cycles de l'enseignement scolaire. Par ailleurs, cette analyse révèle que le statut de l'amazighe dans le cadre scolaire est passé du statut de langue relais dans la *Charte nationale d'éducation et de formation* au statut de langue nationale dans le *Livre Blanc* et à celui de langue officielle dans la *Vision 2015-2030*, et dans la Loi cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et la Loi organique concernant la mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe.

Tenant compte de ce nouveau statut de l'amazighe dans le cadre scolaire, d'une part, et de la variation géolectale qui marque cette langue orale acquise et développée dans un contexte naturel de façon spontanée sous forme de variantes régionales (Boukous, 1989), la question qui se pose est comment lier la *tâche* de référence qui est l'apprentissage de l'amazighe et sa maitrise à *l'action* de référence, notamment l'usage de cette langue en tant qu'activité sociale (Puren, 2004, p.10-20) ? Autrement dit, comment développer chez les apprenants une compétence communicative leur permettant de comprendre et de s'exprimer correctement dans cette situation de référence caractérisée à la fois par la variation inhérente aux parlers régionaux et par la construction d'un amazighe scolaire commun ? Par ailleurs, considérant le passage de la langue amazighe du stade de l'oralité à son apprentissage normatif à l'école et tenant compte des diverses graphies et orthographes précédemment utilisées pour sa transcription dans les travaux des dialectologues et des créateurs littéraires, une deuxième question s'impose d'elle-même, à savoir quelle graphie adopter dans l'enseignement-apprentissage ?

L'objectif de ce chapitre est de tenter de fournir des réponses à ces questions clés à la lumière de la recherche action entreprise par l'IRCAM dans les domaines de l'aménagement et de la didactique de l'amazighe en présentant un état des lieux et l'évaluation qu'en font les enseignants de cette langue.

L'aménagement du corpus

Le problème auquel est confronté l'enseignement de l'amazighe est assurément celui de la variation dialectale ; du coup, il importe pour le didacticien de prendre la mesure de la variation pour savoir quelle place lui accorder dans le processus d'enseignement-apprentissage. D'où l'importance de la recherche dialectologique et linguistique sur les structures de l'amazighe dans sa globalité. L'intérêt des linguistes pour la langue amazighe date du XIXe siècle mais les résultats les plus significatifs sont dus aux dialectologues de la première moitié du XXe siècle (A. Basset, 1952) et aux linguistes formés aux méthodes modernes de l'analyse des faits de langue qui ont pris la relève ultérieurement. Les récentes études consacrées à la langue amazighe ont traité les différents aspects de cette langue. Citons quelques travaux publiés en phonologie (voir Boukous, 2009) ; en morphosyntaxe (voir Sadiqi 1997), en lexicographie (voir Chafiq, 1993, 1996, 2000 ; Taifi, 2016 ; Ameur et al., 2017) ; enfin, en sociolinguistique (voir Boukous, 2012).

La plupart des recherches réalisées dans le domaine du vocabulaire et de la morphosyntaxe ont adopté une approche synchronique en examinant les données propres à un dialecte spécifique sans s'attacher à la comparaison des faits dans des dialectes différents dans le temps et dans l'espace. Or l'examen des convergences et des divergences entre les parlers amazighs constitue un prérequis dans le processus d'aménagement de l'amazighe ; d'ailleurs, ces études montrent que les variantes de l'amazighe connaissent des convergences au niveau des structures

morphologiques et syntaxiques, possèdent un lexique de base commun et, des formes lexicales et des aspects phonologiques similaires. Ces convergences attestent ainsi que les variantes de l'amazighe possèdent un socle commun et appartiennent à la même entité linguistique. Quant aux divergences relevées entre ces variétés, elles concernent surtout certains aspects du lexique et de la phonie. Ces deux aspects constituent un corpus qui permet à la fois (i) la normalisation au niveau phonétique qui contribue à neutraliser les faits de surface susceptibles de bloquer l'intercompréhension entre les locuteurs appartenant à des aires dialectales différentes et (ii) l'enrichissement du fond lexical amazighe en termes de synonymie et de diversification des ressources rhétoriques. C'est dans ce sens que réside l'importance de ces études qui ont préparé le terrain à la recherche action menée par les chercheurs de l'IRCAM depuis septembre 2002 pour entamer l'aménagement, la réhabilitation et la standardisation de l'amazighe appelé à passer du statut de langue de la famille à celui de langue de l'école.

L'adoption de la graphie pour enseigner l'amazighe est passée par six étapes : le choix de la graphie, la codification des graphèmes, la reconnaissance nationale et officielle puis l'homologation internationale de l'alphabet tifinaghe, la normalisation de l'orthographe, la réalisation du clavier numérique et enfin la « didactisation » de la graphie tifinaghe :

- La première étape a consisté à choisir le caractère approprié à la transcription de l'amazighe. Le choix s'est fait de la manière suivante : après une étude comparative des trois graphies arabe, latine et tifinaghe réalisée sur les plans linguistique, didactique et anthropologique par les chercheurs de l'IRCAM, le choix de principe du Conseil d'administration s'est porté sur la graphie tifinaghe ;
- La deuxième étape a porté sur la codification des graphèmes composant l'alphabet tifinaghe dans ses principales variantes. La démarche adoptée pour la réalisation de cet alphabet repose sur quatre paramètres, à savoir l'historicité des graphèmes au sein du patrimoine scriptural du libyque-tifinaghe, la simplicité en termes

d’aisance psychomotrice, l’univocité du signe dans le système, l’économie en termes de structure morphologique (voir Ameur et al., 2004) et la saturation du système phonologique standard (voir Boukous, 2009). Les résultats de cette recherche action ont conduit à l’adoption d’une graphie standard à tendance phonologique neutralisant certains traits phonétiques tels que la spirantisation [*θ > t, δ > d*]; le rhotacisme [*l > r*] ; et quelques processus phonétiques comme l’assimilation [*nd > md*], et l’épenthèse [*a + a > a +y + a*] ;

- La troisième étape est celle de la reconnaissance de tifinaghe-Ircam, d’abord en tant que graphie officielle par le cabinet royal le 10 février 2003 et entérinée par la loi organique 26.16 ; puis comme écriture du monde par l’ISO/Unicode le 25 juin 2004 ;
- La quatrième étape a trait à la délimitation des règles d’orthographe communes pour transcrire l’amazighe à l’école en spécifiant les blancs typographiques entre les classes de mots et de leurs affixes (voir Ameur et al., 2006) ;
- La cinquième étape a été celle de la création du clavier numérique tifinaghe, et le développement de polices de caractères (voir Ait Ouguengay et Zenkouar, 2008 ; Ait Ouguengay et Boulaknadel, 2012 ; Ataa allah et al., 2017) ; et enfin
- L’étape ultime est celle de la « didactisation » de la graphie tifinaghe à travers la réalisation de supports pédagogiques comme *les Manuels de l’élève* et les *Guides de l’enseignant* (2003 ; 2004 ; 2005, 2006, 2007, 2008) ; [ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ] « Alphabet tifinaghe » (Agnaou, 2005), [ⴰⴷ ⵏⵍⵎⴷ ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ] « Apprenons l’alphabet tifinaghe » (Agnaou et Afoulki, 2006), pour ne citer que les premières ressources pédagogiques liées à l’implantation de la graphie tifinaghe dans l’enseignement scolaire. Le « pilotage » de cette graphie a été réalisé dans le cadre de formations destinées d’abord aux inspecteurs (2003), ensuite aux enseignants (2004) et dans le cadre d’observations de classe (2004-2008). Enfin, le « monitoring » a donné lieu à une étude portant sur l’acquisition de la graphie et de l’orthographe auprès d’une cible composée de 1100 élèves de la 2e année du primaire dans six académies régionales d’éducation et de formation (voir Ichou, 2012)

et une étude sur la lecture et la production écrite en graphie tifinaghe auprès de 1597 élèves de 4e et de 6e années du primaire de l'Académie régionale d'éducation et de formation Souss-Massa-Draâ (voir El Baghdadi, Ichou et al., 2016).

Approche didactique

Les actions d'aménagement de la langue sur le plan de la graphie et des règles d'orthographe étant explicitement clarifiées ci-dessus, il reste à définir la langue à apprendre en répondant à la question suivante : faut-il développer un enseignement fondé sur l'amazighe commun standardisé ou plutôt sur des géolectes aménagés ? La réponse à cette question cruciale nécessite au préalable la détermination des finalités et des objectifs de l'action éducative envisagée. Il est évident que les choix didactiques doivent forcément être adaptés à ces finalités lesquelles sont inscrites en amont dans le cadre des options de la politique éducative ; en aval, les finalités de l'enseignement font partie du cadre normatif que l'enseignant est tenu de respecter dans la pratique de la classe en mobilisant les procédures didactiques appropriées.

L'approche et la démarche à adopter en matière d'enseignement-apprentissage de l'amazighe sont explicitées dans la deuxième partie du *Curriculum de l'amazighe* (2002), partie relative aux choix et aux orientations générales qui cadrent l'élaboration du curriculum et des manuels scolaires. Ces choix et orientations stipulent que le Curriculum de l'amazighe doit contribuer à la réalisation des objectifs que nous rappelons ci-dessous :

- Le développement des compétences orales, lecturales et écrites chez les apprenants ;
- L'élaboration de manuels scolaires unifiant les parlers de la langue, dont le lexique est à adapter en fonction des spécificités régionales ;

- L'adoption d'un processus d'aménagement progressif d'une langue amazighe standard et unifiée à partir des variantes amazighes en :
  - Focalisant sur les structures convergentes de la langue ;
  - Se référant aux variantes locales dans les cas où une terminologie commune fait défaut ; adoptant la néologie pour enrichir le lexique ;
  - Employant le lexique amazigh utilisé en arabe marocain ; et en
  - S'ouvrant sur les parlers amazighs des autres pays amazighophones afin d'enrichir le lexique national commun.

Ces choix et ces orientations, prescrits dans le Curriculum de l'amazighe, indiquent que dans le cadre de l'apprentissage de la langue, le choix ne s'est porté clairement ni sur un code linguistique ni sur une variété dialectale déterminée. C'est ce qui explique que l'approche adoptée est une approche de compromis basée sur un enseignement fondé, d'une part, sur la variation dialectale et, d'autre part, sur une démarche tendant progressivement vers l'enseignement d'un amazighe commun enrichi par ses variantes et doté d'un métalangage créé couvrant les besoins en matière de terminologie éducative et de vocabulaire pédagogique. Une telle approche permet non seulement d'aménager la langue mais favorise aussi la continuité entre les tâches dans lesquelles les apprenants sont impliqués au sein de la classe et celles qu'ils sont amenés à réaliser en tant qu'utilisateurs de la langue et de ses variantes dans la vie quotidienne (voir Agnaou, 2009). L'enseignement de l'amazighe s'inscrit donc à la fois dans le cadre d'une double perspective, l'une pédagogique qui permet l'apprentissage normatif de la langue et l'autre sociolinguistique qui favorise son utilisation en dehors de la classe.

Le niveau stratégique étant clarifié, examinons la mise en œuvre des choix qui sont faits au niveau de la confection des manuels scolaires dédiés à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe.

Manuels scolaires et gestion de la variation

Le travail didactique déployé dans l'acte d'enseigner passe, entre autres, par la fonction et l'usage des manuels scolaires puisque c'est sur ces derniers que repose toute démarche pédagogique et toute approche didactique. Avant d'entamer la présentation de l'approche didactique adoptée dans les manuels de l'enseignement de l'amazighe, il nous semble nécessaire de définir ce que l'on entend par « manuel scolaire ».

Qu'est-ce qu'un manuel scolaire et quelles sont ses fonctions ?

Le manuel scolaire est généralement défini comme étant un livre destiné aux apprenants pour les accompagner dans le processus de leur apprentissage tout en leur offrant des savoirs appropriés à leurs besoins. D'après Choppin (1992), le manuel scolaire est le gardien des savoirs et des savoir-faire qu'une société donnée veut transmettre aux jeunes générations en vue de perpétuer ses valeurs et ses intérêts. Nous retiendrons de cette définition, d'une part, que le manuel scolaire contient les connaissances de base se rapportant à un champ social déterminé et qu'il constitue un support de transmission de la culture et de l'idéologie, d'autre part. En effet, le manuel scolaire est l'un des principaux outils de l'application d'un curriculum donné ; il traduit ses orientations pédagogiques et la conception que l'Etat a de l'école, du savoir, et de l'éducation. En tant que vecteur idéologique, le manuel assure la transmission d'un savoir-être dûment choisi en fonction de l'idéologie dominante et des finalités visées par l'éducation. Plus spécifiquement, selon Roegiers (2009, p. 85) les fonctions du manuel scolaire sont au nombre de cinq :

- La première fonction consiste en la transmission des connaissances et des savoirs, notamment les règles, les formules et les définitions que l'élève est capable de répéter et « d'exercer essentiellement dans le champ cognitif » sous forme de savoir-redire. Ceci nous renvoie au

premier niveau de la taxonomie de Bloom (1956) qui consiste à reconnaitre, se rappeler et puiser dans sa mémoire à long terme des données factuelles ;

- La deuxième fonction est liée au développement de capacités et de compétences. C'est-à-dire qu'en plus des connaissances, le manuel scolaire vise à faire acquérir aux apprenants des méthodes de travail et des capacités leur permettant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problème. Notons qu'à ce niveau le manuel véhicule les savoir-faire, ce qui nous renvoie à la compréhension des savoirs reçus et à leur application dans des situations familières ;
- La troisième fonction renvoie à l'évaluation de l'acquis sous forme d'outils qui permettent à l'apprenant de s'autoévaluer, de repérer ses difficultés et de comparer ses acquis antérieurs avec les savoirs contenus dans le manuel. Cet aspect du manuel concerne l'évaluation formative. Il s'agit, en effet d'analyser ses acquis et ceux des autres, et de les apprécier sur la base de critères bien déterminés ;
- La quatrième fonction du manuel scolaire est une fonction de référence permettant à l'apprenant de s'y reporter à tout moment lorsqu'il est à la recherche d'une information précise et exacte ; enfin
- La cinquième fonction du manuel scolaire relève de l'éducation sociale et culturelle. Grâce aux valeurs que véhicule le manuel scolaire à travers ses supports textuels ou iconographiques, il fournit à l'apprenant tout ce dont il a besoin pour mieux s'intégrer dans son entourage et dans la société. L'ensemble des apprentissages dont il est question ici relèvent du domaine socio-affectif, du savoir-être permettant à l'apprenant de trouver sa place dans son cadre social et culturel.

Tenant compte de toutes ces fonctions, le manuel scolaire est loin d'être un outil marginal. Il est au contraire un outil central dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il remplit de multiples fonctions

pour tous les acteurs ; il répond aux attentes de l'institution éducative, propose à l'enseignant l'aide nécessaire pour mener à bien sa tâche en classe, et aide l'élève dans l'acquisition des savoirs, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir agir et devenir.

Après avoir introduit le manuel scolaire et défini ses fonctions, focalisons sur la question centrale suivante : Comment les manuels scolaires de l'amazighe appliquent-ils les recommandations du *Curriculum* en termes de construction progressive d'une langue standard et unifiée à partir de ses variantes ?

L'analyse des manuels scolaires en vigueur dédiés à l'amazighe révèle que ces derniers ont été conçus selon une didactique coordonnée qui tient compte de deux procédés à savoir (i) la normalisation et (ii) l'enrichissement dans le but d'aboutir de façon progressive à un amazighe enrichi de ses variantes (voir Agnaou, 2009). Avant d'aborder la didactique adoptée, il nous parait judicieux de rappeler que l'amazighe marocain est constitué *grosso modo* de trois variantes régionales, la variante tachelhite, la variante tamazighte parlées respectivement dans le sud-ouest, le Maroc central et le sud-est et le rif occidental et oriental. Il est entendu que l'usage de chacune de ces variantes dépasse son espace initial en raison de la mobilité des usagers, d'une part, et qu'au sein des variantes existent des parlers locaux qui augmentent l'hétérogénéité dialectale, d'autre part.

Dans le souci de ne pas créer d'écart entre la langue de l'école et le langage ordinaire des usagers dans le cas des apprenants amazighophones et celui de leur environnement dans le cas des apprenants non-amazighophones, les variantes coexistent dans leurs forme standardisée dans les manuels scolaires où elles occupent un espace équitable et repérable par le biais de couleurs où le bleu, le vert, le jaune et le marron sont réservés, respectivement, aux variantes du nord, du centre, du sud et aux activités communes. Cette gestion matérielle de la variation permet d'avoir des manuels nationaux avec des déclinaisons régionales dont la

conception a été faite selon une didactique coordonnée sur la base de programmes scolaires identiques en termes de progression des apprentissages, des thèmes et des compétences à développer et en termes de planification, de gestion et d'évaluation des apprentissages. Des liens sont établis entre les différents enseignements et apprentissages en termes de complémentarité et de transfert *via* la normalisation et l'enrichissement.

Procédés de normalisation

Nous entendons par « procédés de normalisation » l'adoption des mêmes normes pour les trois variantes de l'amazighe en présence dans le manuel scolaire et pour toutes les années du primaire. Il s'agit à la fois d'un apprentissage normatif de quelques aspects de la variante géolectale de l'élève et d'un apprentissage progressif de l'amazighe commun. Ces procédés concernent la graphie, le vocabulaire et quelques aspects de la morphosyntaxe. Tout en visant une norme standard, cette normalisation a un double objectif : (i) garder l'authenticité de la langue en puisant dans son fonds commun, en privilégiant les convergences et en restituant les mots perdus et (ii) combler les lacunes lexicales.

L'utilisation de la même graphie et des mêmes règles d'orthographe

Les travaux présentés dans la section précédente sont consacrés à la codification de la graphie et à l'établissement d'une norme orthographique unifiée constituent une grande avancée quant au passage de la langue amazighe de l'oralité à son apprentissage normatif *via* l'écrit. Au demeurant, les manuels de l'élève et de l'enseignant sont les premiers documents écrits en respectant les normes établies. La lecture des supports pédagogiques permet de noter que les regroupements constituant le mot graphique, en tant que séquence de lettres délimitée par deux blancs, sont notés de la même façon quelle que soit la variante

cible. Les regroupements qui constituent les mots graphiques en amazighe sont répertoriés comme suit (voir Ameur et al., *ibid.*, p. 37-44) :

- Le substantif et le nom de qualité avec leurs marques de genre, de nombre et d'état ;
- Les éléments adjectiveurs ;
- Les pronoms autonomes et les pronoms compléments d'objet direct et indirect ;
- Les prépositions, les démonstratifs et les présentatifs ;
- Le verbe et le participe avec leurs marques de genre, nombre et personne et leurs formes causatives, réciproques et passives ainsi que leurs marques d'aspect ;
- Les préverbes de négation et d'aspect ;
- Les adverbes et les quantificateurs ;
- La particule prédicative et les particules d'orientation ; et
- Les conjonctions, les interrogatifs, les vocatifs.

Ci-dessous nous avons un exemple extrait du manuel [*ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2*, p 9] « *Tifawin a tamaziɣt* 2 », de la 2e année du primaire relatif à cette normalisation commune :

Variante du nord	Variante du centre	Variante du sud	Glose
ⵜⵓⵜⵜⵔ ⴰⵛ ⵜⵊⵊⴰⵕⵜ ⵏⵏⵛ ⴰⴷ ⴰⵙ ⵜⴰⵍⵙⴷ ⵅⴼ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏⵏⵛ. ⵉⵏⵉ ⴰⵙ : -ⵎⴰⵏⵉ ⵜⵜ ⵜⵙⵙⵃⴷⵓⴷ ; -ⵎⵍⵎⵉ ⵜⵜ ⵜⵙⵙⵃⴷⵓⴷ ; - ⵡⵉ ⵖⴰⵔ ⵜⵜ ⵜⵙⵙⵃⴷⵓⴷ .	ⵜⵓⵜⵜⵔ ⴰⴽ ⵜⴹⵊⴰⵕⵜ ⵏⵏⴽ ⴰⴷ ⴰⵙ ⵜⴰⵍⵙⵜ ⵅⴼ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏⵏⴽ. ⵉⵏⵉ ⴰⵙ : -ⵎⴰⵏⵉ ⴳ ⵜⵜ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ ; -ⵎⵉⵍⵎⵉ ⴰⵢⴷ ⵜⵜ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ ; - ⵖⵔ ⵎⵉ ⴰⵢⴷ ⵜⵜ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ.	ⵜⵓⵜⵜⵔ ⴰⴽ ⵜⴹⵊⴰⵕⵜ ⵏⵏⴽ ⴰⴷ ⴰⵙ ⵜⴰⵍⵙⵜ ⵅⴼ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏⵏⴽ . ⵉⵏⵉ ⴰⵙ : –ⵎⴰⵏⵉ ⵖ ⵜⵜ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ ; – ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ ⵜⵜ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ ; – ⴷⴰⵔ ⵎⵉ ⴰⵖ ⵜⵜ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ .	ta voisine t'a demandé de lui parler de tes vacances. Dis-lui : - où tu les passées ; - quand; et chez qui.

Cet exemple nous montre que les variantes existant dans les manuels s'écrivent avec le même alphabet Tifinaghe-IRCAM Unicode, respectent les mêmes règles d'orthographe et de la segmentation de la chaine parlée tout en utilisant des structures convergentes.

La normalisation du lexique

La normalisation du lexique concerne principalement quatre niveaux tel qu'il est recommandé dans le *Curriculum de l'amazighe* et dans les cahiers de charge des manuels scolaires, à savoir la restitution du lexique natif, l'adoption d'un lexique pédagogique commun, l'adoption des mêmes formes néologiques et la compensation des lacunes lexicales.

a. Restitution du lexique natif

La langue amazighe possède un fonds lexical commun assez considérable et qui concerne divers champs notionnels, notamment l'agriculture, la météo, le corps humain, la nourriture, la flore, la faune, les couleurs, pour n'en citer que peu. Etant donné le contact récurrent de cette langue avec des langues fortes, un nombre considérable de mots ont été remplacés par des emprunts étrangers à la langue, notamment chez les jeunes générations (voir Boukous, 1981), un processus de déperdition de la langue et éventuellement sa mort. Dans le cas où ces emprunts concurrencent les termes natifs, les auteurs des manuels de l'amazighe recourent à la restitution de ce vocabulaire tel que recommandé dans les cahiers de charge de ces manuels. Cette restitution se fait selon une approche didactique où ces emprunts sont utilisés pour expliquer les termes natifs affectés par la déperdition dans le but de réactiver de manière progressive les termes natifs tout en tenant compte du lexique usuel de l'apprenant. Cette opération se fait à travers l'activité du vocabulaire [ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ] qui accompagne les textes de lecture à tous les niveaux du primaire. Notons quelques exemples :

- ***Au niveau du nom***

Les termes natifs comme [ⴰⴼⴳⴰⵏ] (*afgan*), « être humain », [ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ] (*tawuri*), « travail » et [ⴰⵏⵖⵎⵉⵙ] (*anγmis*), « nouvelle, information » sont adoptés dans les manuels de l'amazighe bien qu'ils ne soient pas attestés dans tous les géolectes. Ils sont introduits dans l'amazighe enseigné en faisant l'objet d'une explication par synonymie ; c'est ainsi que, dans le cas d'une première occurrence, ils sont couplés à leurs synonymes empruntés à l'arabe, respectivement [ⴱⵏⴰⴷⵎ] (*bnadm*) ;[ⵍⵅⴷⵏⵜ] (*lxdnt*) et [ⵔⵅⴱⴰⵔ], [*rxbar*], notamment dans les parlers qui ont subi la perte des ces termes ; ils peuvent être empruntés aussi au français comme dans ⴰⵥⴰⵡⴰⵏ [*aẓawan*] pour [*lmusiqa*] « musique ».

- ***Au niveau du verbe***

Les verbes [ⵙⵏⴼⵍ] (*snfl*) « transformer/changer », [ⴰⵍⵙ] (*als*) « raconter », [ⵙⵎⴷ] (*smd*) « compléter », [ⵉⵔⴰⵔ] (*irar*) « jouer » sont expliqués, respectivement, par les emprunts [ⵙⴱⴰⴷⵍ] (*sbadl*) « transformer/ changer » ; [ⵄⴰⵡⴷ] (3awd), « raconter » / « répéter » ; [ⴽⵎⵎⵍ] / [ⵛⵎⵎⵍ] (*kmml) / (cmml*) « finir » / «terminer» et [ⵍⵄⴱ] (*l3b*) « jouer ».

- ***Au niveau de l'adverbe***

L'adverbe de temps [ⴰⵙⵙⴰ] (*assa*) « aujourd'hui », terme d'origine amazighe est couplé avec [ⵏⵏⵀⴰⵕⴰ] (*nnhara*), notamment dans les variantes qui ont perdu le terme natif.

- ***Au niveau des noms de qualité***

L'emploi des adjectifs ou noms de qualité, tels [ⴰⵣⴰⵢⴽⵓ] (*azayku*) « ancien », est généralisé à l'ensemble des parlers où ce terme est expliqué par [ⴰⵇⴷⵉⵎ] (*aqdim)* qui est un terme emprunté à l'arabe.

- ***Au niveau des expressions de politesse***

Les expressions natives [ⵙⵙⵓⵔⴼ ⵉⵢⵉ] et [ⵙⵙⵉⵏⴼ ⵉⵢⵉ ⵜⵜ] (*ssurf iyi)* et (*ssinf iyi tt*) « pardonne-moi » remplacent l'expression [ⵙⴰⵎⵃ ⵉⵢⵉ] (*samḥ iyi*) empruntée à l'arabe dans certains parlers.

b. L'adoption d'un lexique pédagogique commun

Le lexique pédagogique relatif aux consignes, aux activités pédagogiques et à certains concepts pédagogiques est extrait du lexique attesté dans la langue amazighe.

Ci-après quelques exemples :

Exemple	Glose
ⴰⴷⵥⵕⵖ, ⵙⴰⵡⵍⵖ	j'observe et je m'exprime
ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵖ	j'écoute
ⴰⴷ ⵙⵎⴷⵖ	je complète
ⴰⴷ ⵖⵔⵖ	je lis
ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵖ	j'écris
ⴰⴷ ⵙⵏⵖⵍⵖ	je copie
ⴰⴷ ⵣⴷⵉⵖ	je relie
ⴰⴷ ⴽⵜⵉⵖ	je retiens
ⴰⴷ ⵙⵏⵉⵢⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ	je construis des phrases
ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵖ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ	je réponds aux questions
ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⴹ	communication orale
ⵜⵉⵖⵔⵉ	lecture
ⵜⵉⵔⵔⴰ	écriture
ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ	conte
ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵣⵜ	poème
ⵜⴰⵙⵓⵅⵔⵜ	compétence
ⵜⴰⵣⵎⵎⴰⵔⵜ	capacité

c. *L’adoption des mêmes formes néologiques*

L’utilisation des néologismes a été adoptée comme mesure d’enrichissement et de développement de la langue amazighe à l’école mais aussi comme action de normalisation et d’unification de la langue. Les formes néologiques existant dans les manuels scolaires relèvent de :

- La création lexicale : les jours de la semaine : [ⴰⵢⵏⴰⵙ], [ⴰⵙⵉⵏⴰⵙ], [ⴰⴽⵔⴰⵙ], [ⴰⴽⵡⴰⵙ], [ⴰⵙⵉⵎⵡⴰⵙ], [ⴰⵙⵉⴹⵢⴰⵙ], [ⴰⵙⴰⵎⴰⵙ]; et des termes relevant du champ sémantique des habits : [ⴰⵔⵟⵎⵉⴹ] « manteau » ; [ⴰⴷⵍⴰⵡ] « pull »; des transports : [ⴰⵍⴰⵡⴰⵢ], « train » ; [ⵜⵉⵇⵉⵔⵉⵜ] « automobile » ; de la santé : [ⴰⵏⵙⵎⴰⵊⴰⵍ], « infirmier » ; [ⴰⵎⵙⵊⵏⴰⵣ], « médecin ».

- La formation de termes nouveaux à partir de bases lexicales existantes. Par exemple, les mots [ⵜⴰⵙⵣⵣⴰⴹⵜ] « gomme » ; [ⵜⴰⵙⵔⵔⴰⵎⵜ], « taille-crayon », [ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ], « élève », [ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ] « enseignant » sont dérivés, respectivement, des verbes [ⵙⵣⴹ] « effacer », [ⵙⵔⵎ] « tailler », [ⵍⵎⴷ] « apprendre », et [ⵙⵍⵎⴷ] « enseigner / faire apprendre ».

- L’élargissement du sens d’un mot existant. Par exemple, les termes [ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ] « préparation de la terre », [ⵜⴰⵖⴷⴰ] « règle », [ⵜⴰⵢⴰⵣⵓⵜ] « récolte », et [ⴰⵎⵏⵥⵓ] « primeur » sont des termes qui passent du champ de l’agriculture à celui de l’éducation pour signifier, respectivement, « mise en situation », « règle » « bilan » et « primaire » et [ⵜⴰⵖⵔⴷⴰⵢⵜ] « souris » qui passe du champ animalier pour designer la souris de l’ordinateur.

d. *Compensation des lacunes lexicales*

Dans les manuels scolaires, en cas de lacunes lexicales, les procédés palliatifs sont de trois ordres :

- La généralisation du lexique spécifique à un parler national aux autres variantes de l'amazighe, comme c'est le cas pour les numéraux cardinaux, notamment à partir du nombre « trois ». Il est à noter que les nombres [ⵢⴰⵏ] [ⵢⵓⵏ] / [ⵉⵊⵊ] « un » dont l'équivalent féminin est : [ⵢⴰⵜ], [ⵢⵓⵜ], [ⵉⴳⵜ] « une », sont utilisés dans les variantes et maintenus comme synonymes dans les textes communs. Ce type de généralisation concerne aussi les verbes comme [ⴰⵡⵙ] « aider », et les expressions de salutations telles [ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ], (tifawin) « bonjour », [ⵜⵉⵎⴽⵍⵉⵡⵉⵏ] (timkliwin) « bon après-midi », [ⵜⵉⵎⵏⵙⵉⵡⵉⵏ] (timnsiwin) « bonsoir » ;

- La généralisation du lexique pan-amazighe comme c'est le cas pour les termes d'adresse [ⵎⴰⵙⵙ] (mass) « monsieur » ; [ⵎⴰⵙⵙⴰ] (massa) « madame » ; [ⴰⵣⵓⵍ] (azul) « salut » ; [ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ] (tanmmirt) « merci » ;

- L'intégration et adaptation des emprunts aux langues étrangères : par exemple, les termes désignant les mois de l'année [ⵉⵏⵏⴰⵢⵔ] « janvier », [ⴱⵕⴰⵢⵕ] « février », [ⵎⴰⵕⵚ] « mars », etc. et quelques termes relevant du champ de la communication comme [ⵜⵜⵉⵍⵉⴼⵓⵏ] « téléphone », [ⵜⵜⵉⵍⵉⴼⵉⵣⵢⵓⵏ] « télévision », des termes scientifiques tels [ⴰⵣⵓⵟ] « azote », [ⵓⴽⵙⵉⵊⵉⵏ] « oxygène », [ⴰⵎⵉⴽⵕⵓⴱ] « microbe », etc.

Normalisation de quelques aspects morphosyntaxiques

Les procédés de normalisation relatifs aux aspects morphosyntaxiques relevés dans l'ensemble des manuels scolaires reposent sur les critères de fréquence et de simplicité, et concernent essentiellement :

a. Les adjectifs possessifs de la première personne du singulier où [ⵉⵏⵓ] « mon/ma» est retenu pour l'ensemble des variantes au lieu de [ⵉⵡ/ⵏⵏⵉⵡ/ⵉⵏⵡ] ainsi relevé dans l'exemple suivant extrait du manuel *ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2*, « *Tifawin a tamaziγt* 2 », pp. 105,107,109 :

Variante du nord	Variante du centre	Variante du sud	Glose
ⵉⴷⵉⵔ ! ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ! ⵎⴰ ⵜⵥⵕⵉⵎ ⵜⴰⵏⴰⵇⴰⵜ ⵉⵏⵓ ?	ⵉⴷⵉⵔ ! ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ! ⵉⵙ ⵜⴰⵍⵍⴰⵢⵎ ⵜⴰⵏⴰⵇⴰⵜ ⵉⵏⵓ ?	ⵉⴷⵉⵔ ! ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ! ⵉⵙ ⵜⵥⵕⴰⵎ ⵜⴰⵏⴰⵇⴰⵜ ⵉⵏⵓ ?	Idir ! Tifawt ! est-ce que vous avez vu ma trousse ?

L’indice de la première personne du singulier où la forme [ⵖ] a été retenu au lieu des autres désinences, en l’occurrence [ⵅ], [ⴽ] et [ⵀ]. Ainsi, le verbe [ⵙⵙⵏ] « connaître » est-il conjugué dans les manuels scolaires comme [ⵙⵙⵏⵖ] et non comme [ⵙⵙⵏⵅ], [ⵙⵙⵏⴽ], ou encore [ⵙⵙⵏⵀ].

D’autres mesures de normalisation ont été adoptées. Cependant, celles ci n’ont été introduites qu’à partir de la troisième année du primaire après avoir exposé les apprenants aux formes familières de leur environnement dans les deux premières années du primaire. Ce type de normalisation s’applique à tous les géolectes en présence dans les manuels scolaires et concerne essentiellement les prépositions spatiotemporelles, l’opposition avec “mais” et la formulation de la voie passive.

b. Les prépositions spatiotemporelles

Les prépositions concernées par la normalisation à partir de la troixème année du primaire sont celles qui indiquent la localisation spatiotemporelle : [ⵖ], [ⴽ], [ⴳ], et [ⵅ] « dans », « où », « à ». La forme choisie dans le cadre de la normalisation est [ⴳ]. D’autres prépositions comme celles indiquant la provenance et l’origine spatiotemporelle, notamment « de » sont réalisées en amazighe à la fois comme [ⵣⵣⵖ], [ⵣⵉ] et [ⵙⴳ]. La forme retenue dans les manuels scolaires à partir de la troisième année du primaire est [ⵙⴳ] en cohérence avec la préposition [ⴳ] et [ⴳⵉⵙ] et avec la préposition d’orientation [ⵙ] (s) « à /au ». [ⵙⴳ] est aussi employé pour designer à la fois « depuis », «à partir de » et « parmi ».

Ci-après quelques exemples extraits du manuel de la troisième année :

- Variante du centre, p.12 :

  – [ⴰⵙⵙⴰ ⵉⴹ ⵏ ⴱⵓⵖⴰⵏⵉⵎ ⴳ ⵉⵖⵔⵎ ⵏⵏⵖ]

    (assa iḍ n buγanim g iγrm nnγ)

    « Aujourdh'hui, c'est la nuit de Boughanim dans notre village »

  – [ⴽⴽⵓⵥ ⵎⵉⴷⴷⵏ ⴰⴷ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵜⵔⴱⵉⵄⵜ ⵏ ⴱⵓⵖⴰⵏⵉⵎ]

    (kkuẓ middn ad illan g trbiʒt n buγanim)

    « Qautre personnes forment la troupe de Boughanim »

  – [ⵢⴰⵏ ⴳⵉⵙⵏ, ⴷⴰ ⵉⵜⵜⴰⵎⵥ ⵜⴰⵍⵍⵓⵏⵜ]

    (yan gisn da iṭṭamẓ tallunt)

    « L'un d'eux joue au tambourin »

- Variante du nord, p. 21:

  – [ⵉⵊⵊ ⵏ ⵓⵊⴹⵉⴹ, ⵜⵓⵖⴰ ⵉⵣⴷⴷⵖ ⴳ ⵜⴰⴳⴰⵏⵜ]

    (ijj n ujḍiḍ, tuγa izddγ g tagant)

    «Il y avait un oiseau qui vivait dans la forêt»

  – [ⵜⵓⵖⴰ ⵉⵜⵜⴼⴼⵖ ⴽⵓ ⴰⵙⵙ ⵙⴳ ⵜⴰⴷⴷⴰⵔⵜ ⵏⵏⵙ]

    (tuγa ittffγ ku ass sg taddart nns)

    « Chaque jour, il quittait son nid»

  – [ⵢⵓⵔⴰ ⵉⵊⵊ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ, ⵢⴰⵍⵙ ⴳⵉⵙ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵎⵉⵏ ⵉⵥⵕⴰ]

    (yura ijj n udlis, yals gis maṛṛa min iẓra)

    « Il a écrit un livre où il racontait tout ce qu'il a vu»

- Varainte du sud, p. 37:

  – [ⵉⴽⴽⴰ ⵜⵜ ⵉⵏⵏ ⴳ ⵎⴰⴷ ⵉⵣⵔⵉⵏ ⴳ ⵢⴰⵏ ⵉⵖⵔⵎ]

    (ikka tt inn g mad izrin g yan iγrm]

    «Il était une fois dans un village»

– [ⵙⴳ ⵡⴰⵙⵙ ⵏⵏⴰ, ⴰⵔ ⵜⵜⵎⵓⵏⴰⵏ ⵉⵎⵣⴷⴰⵖⵏ ⵏ ⵉⵖⵔⵎ]

(sg wass nna, ar ttmunan imzdaγn n iγrm]

« Depuis ce jour là, les habitants du village se rencontraient»

c. L'expression de l'opposition avec « mais »

– L'opposition exprimée à l'aide de « mais » se fait en amazighe marocain par le moyen des morphèmes suivants : [ⵎⴰⵛⵛ], [ⵎⵉⵛⵛ], [ⵎⴰⵛⵛⴰⵏⵜ], [ⵎⵉⵛⵛⴰⵏⵜ], [ⵎⴰⵛⴰ]. Le morphème retenu dans le cadre de la normalisation de cette forme à partir de la troisième année du primaire est ⵎⴰⵛⴰ comme l'indiquent les exemples suivants extraits du manuel de la troisième année, page 113 :

- Variante du sud :

[ⵜⵔⴰ ⵜⵉⵍⵉⵍⴰ ⴰⴷ ⵜⵉⵔⴰⵔ ⵜⵉⵔⴰⵔⵜ ⴰⴷ, ⵎⴰⵛⴰ ⵓⵔ ⴰⵙ ⵜⵙⵙⵉⵏ.]

(tra tilila ad tirar tirart ad, maša ur as tssin)

« Tilila veut jouer à ce jeu, mais elle ne sait pas le faire. »

- Variante du centre :

[ⵜⵔⴰ ⵉⵟⵟⵓ ⴰⴷ ⵜⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⵎⴰⵛⴰ ⵓⵔ ⵖⵓⵔⵙ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏⵏⵙ .]

(tra iṭṭu ad tlmd tamaziγt, maša ur γurs adlis nns]

«Itto voudrait bien apprendre l'amazighe, mais elle n'a pas de livre.»

- Variante du nord :

[ⵉⵅⵙ ⵎⴰⵙⵉⵏ ⴰⴷ ⵢⵉⵔⴰⵔ ⵜⵛⴰⵎⵎⴰ ⵎⴰⵛⴰ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵏⵥⴰⵕ .]

(ixs masin ad yirar tšamma maša illa unẓaṛ]

« Massine veut jouer au ballon, mais il pleut.»

d. La voix passive

La formation de la voix passive en amazighe se réalise sous différentes modalités. Par exemple, le verbe *ssn* « connaître » se realise comme: [ⵜⵜⵢⴰⵙⵙⴰⵏ], [ⵜⵜⵉⵢⵙⵙⴰⵏ], [ⵜⵜⵓⵙⵙⴰⵏ], [ⵜⵜⴰⵡⵙⵙⴰⵏ], [ⵜⵜⵡⴰⵙⵙⴰⵏ]/ [ⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ]. Face à ces diveses varaiations, le choix s'est porté sur la forme [ⵜⵜⵡⴰ]. Le choix de la forme «ttwa » ne repose sur aucun critère ; toutefois, ce choix permet de neutraliser ces variations pour des raisons didactiques et pédagogiques.

Pour conclure cette section, nous noterons que la normalisation dans les exemples relevant de la morphosyntaxe dans les premières années de l'enseignement /apprentissage de l'amazighe touche, essentiellement, les items à radicaux légèrement divergents et se fonde sur la fréquence de l'usage et la simplicité formelle, le but étant d'aménager la langue sans que celle-ci ne soit trop éloignée de sa réalité langagière. Cependant, il est à noter que, contrairement à la codification de la graphie et à la normalisation du lexique, la standardisation de certains aspects morphosyntaxiques à partir de la troisième année du primaire ne repose pas sur des critères linguistiques mais plutôt sur le consensus entre les auteurs des manuels en termes de simplicité et de généralisation; d'où la nécessité d'accorder, dans le cadre de la recherche sur l'aménagement du corpus, une attention très particulière à la morphosyntaxe sachant qu'elle joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et l'unification de la langue.

Procédés d'enrichissement de l'amazighe

Le deuxième procédé adopté dans le cadre de l'aménagement du corpus de l'amazighe dans les manuels d'enseignement-apprentissage de la langue est l'enrichissement des géolectes en présence. Cet enrichissement se fait d'une façon progressive tout au long de l'apprentissage du géolecte régional familier à l'apprenant dans le but de préparer l'élève à une

perméabilité inter dialectale et à une initiation à la langue amazighe, enrichie de ses variantes. L’enrichissement est progressif dans la mesure où il se fait, dans un premier temps, au niveau du mot en deuxième année du primaire, puis opère, dans un deuxième temps, au niveau de la phrase ou de l’acte de parole en troisième année et au niveau de la grammaire en quatrième année du primaire et se réalise, enfin, au niveau de la totalité du texte à partir de la cinquième année du primaire.

L’enrichissement se fait à travers la synonymie et concerne à la fois (i) les catégories lexicales, (ii) les aspects morphosyntaxiques et (iii) les fonctions communicatives ciblées dans les unités didactiques. Cette approche est à la fois respectueuse des variantes régionales et fondatrice de l’amazighe enrichi dans la mesure où elle traite la variation non pas comme des formes concurrentes mais plutôt comme des formes équivalentes ou synonymes, l’objectif visé étant l’enrichissement de la variation stylistique dans la performance de l’apprenant et l’intercompréhension.

Approche par la synonymie et la variation lexicale

L’enrichissement du géolecte régional se fait, essentiellement, à partir de la deuxième année d’apprentissage. Il touche toutes les catégories lexicales, à savoir le nom, l’adjectif, le verbe, l’adverbe, les prépositions, etc. L’objectif est de développer chez les apprenants différentes manières de nommer, de décrire et de se situer :

- Manières de nommer :

Exemple	Glose
ⵜⴰⵡⴰⵛⵓⵏⵜ/ⴰⵢⵜ ⵓⵅⵅⴰⵎ/ ⵜⴰⵡⵊⴰ	Famille
ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ / ⵜⴰⴼⵔⵓⵅⵜ/ⵜⴰⵃⵏⵊⵉⵔⵜ	Fille
ⴰⵇⵇⵓⴹ/ⵜⵉⵎⵍⵙⴰ/ⵉⵀⴱⴰⵍ	Habits
ⴰⵍⵎⵙⵙⵉ /ⵜⴰⴽⴰⵜ	Foyer

ⵜⵉⵖⵎⴰⵙ/ⵜⵓⵖⵎⴰⵙ/ ⵓⵅⵙⴰⵏ	Dents
ⵜⴰⴼⴰⵏⵜ/ⵜⴰⵙⵙⵍⴰⵢⵜ	Poêle à griller
ⵉⴷⵢⴷⵢ/ⴰⴼⵔⴷⵓ	Mortier
ⵜⵉⵙⵉⵔⵜ/ⴰⵣⵔⴳ	Meule
ⵜⵛⴰⵎⵎⴰ/ⵜⴰⴽⵓⵔⵜ/ⵜⴰⵡⵊⵊⴰ	Balle /ballon
ⵜⴰⵖⴰⵔⵜ/ⵜⴰⵣⴰⵡⴰ	Sécheresse
ⵉⵣⵎ/ⴰⵢⵔⴰⴷ/ ⴱⵓⵀⴰⵔⵔⵓ/ ⴰⴳⵔⵣⴰⵎ	Lion
ⵜⴰⵢⵔⵉ/ⵜⵉⵎⵅⵙⴰ	Amour

Dans plusieurs cas, les termes équivalents appartenant à des variétés distinctes sont traités dans les manuels scolaires comme des quasi-synonymes. Par exemple, [ⴰⴱⵔⵉⴷ] et [ⴰⵖⴰⵔⴰⵙ] signifient à la fois « route » et « chemin » ; [ⴰⴽⵙⵓⵎ] et [ⵜⵉⴼⵉⵢⵉ] « chair » et « viande » ; [ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ] et [ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ] « pays » et « patrie », [ⴰⵅⴰⵜⴰⵔ], [ⴰⴽⵙⵡⴰⵜ] et [ⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏ] « grand », « majestueux » et « important », etc. Cette extension sémantique des termes conduit à les considérer comme des doublons. La langue a tout à gagner si les lexicographes traitent ce genre de termes non comme des synonymes parfaits mais comme des termes appartenant au même champ sémantique mais ayant chacun une valeur spécifique.

- Manières de décrire :

Exemple	Glose en français
ⵉⵖⵣⵣⵉⴼ / ⵉⵣⵣⵓⴳⴰⵔⵜ	Long, grand de taille
ⵉⴳⵣⵣⵓⵍ/ ⵉⵇⵇⵓⴹⵓⴹ	Court, petit de taille
ⵉⴼⵓⵍⴽⵉ/ⵉⵖⵓⴷⴰ / ⵉⵛⵏⴰ/ⵉⵃⵍⴰ	Beau
ⵉⵇⵇⵓⵔ/ⵢⵓⵣⵖ	Sec
ⵜⵓⵎⵍⵉⵍⵜ/ⵜⴰⵎⵍⵍⴰⵍⵜ/ ⵜⴰⵛⵎⵍⴰⵍⵜ	Blanche
ⴰⵙⴳⴳⴰⵏ /ⴰⴱⵔⴽⴰⵏ	Noir
ⴰⵣⵓⵔⴰⵢ/ ⴰⵎⵓⴳⴷⵉⵔ	Gros
ⵇⵎⵔⵏⵉⵏ / ⵎⵥⵥⵉⵢⵏⵉⵏ	Petites

- Se situer dans le temps et dans l'espace :

Exemples	Glose
ⴰⵙⴽⴽⴰ / ⵜⵉⵡⵛⵛⴰ	Demain
ⵏⴰⴼ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⴰ / ⵏⴰⴼⴰⵥⵏ / ⴼⴰⵔ ⵜⵉⵡⵛⵛⴰ / ⵍⵍⵉⴷⴷ ⴰⵙⴽⴽⴰ	Lendemain
ⵏⴰⴼⵏⴰⴼ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⴰ / /ⴼⴰⵔⴼⴰⵔ ⵜⵉⵡⵛⵛⴰ	Surlendemain
ⴰⵙⵙⵏⵏⴰⴹ / ⵉⴹⵏⵏⴰⴹ / ⵉⴹⵍⵍⵉ/ⵉⴹⴳⴰⵎ	Hier
ⵙⵏⵏⵊ / ⵏⵏⵉⴳ /ⴰⴼⵍⵍⴰ	Sur / Au-dessus
ⵎⵏⵉⴷ /ⴰⵔⵏⴷⴰⴷ	En face
ⴹⴰⵇⴰⵜ / ⴷⴼⴼⵉⵔ / ⴰⵡⴰⵔⵏⵉ	Derrière
ⵏⴳⵔ / ⵉⵏⴳⵔ / ⵊⴰⵔ	Entre
ⵊⴰⵊ / ⴰⴳⵏⵙⵓ /ⴰⴳⵯⵏⵙ	Dans/dedans /à l'intérieur
ⴷⴷⴰⵡ / ⵙⴰⴷⵓ	Sous/dessous

- Manières de s'informer et présenter :

Exemples	Glose
ⵎⴰ ⴰⵢⴷ ⵉⴳⴰ / ⵎⴰ ⴰⵢⴷ ⵉⵎⵙ / ⵎⵉⵏ ⵉⵀⵏⴰ ?	Qui est-il ?
ⵎⴰⴷ ⵉⵙⴽⵔ / ⵎⴰ ⴰⵢⴷ ⵉⴳⴳⴰ / ⵎⵉⵏ ⵉⴳⴳⴰ ?	Qu'est-ce qu'il a fait ?
ⵎⴰ ⵙ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ / ⵙ ⵎⵉⵏⵥⵉ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ ?	Par quoi est-il connu ?
ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ / ⵎⴰⵏⵜⵓⵔ / ⵎⵉⵍⵎⵉ ?	Quand ?
ⵎⴰⵎⵏⴽ / ⵎⴰⵎⴽ / ⵎⴰⵎⵛ ?	Comment ?
ⵎⵏⵏⴰⵡ / ⵎⵛⵜⴰ / ⵎⵛⵃⴰⵍ ?	Combien ?
ⵎⴰ ⵉⵙⴰⵡⴰⵍⵏ ? / ⵡⵉ ⵉⵙⵙⴰⵡⴰⵍⵏ ?	Qui parle ?
ⵏⵜⵜⴰ, ⵉⴳⴰ ⴰⴳⵍⵍⵉⴷ / ⵏⵜⵜⴰ ⴷ ⴰⴳⵍⵍⵉⴷ .	Lui, il est le roi

- Manières d’exprimer l’intensité, la comparaison, la cause et la conséquence :

Exemples	Glose
ⴰⵟⵟⴰⵚ / ⴽⵉⴳⴰⵏ / ⴱⴰⵀⵔⴰ	Beaucoup
ⵉⵎⵉⴽ / ⵉⵎⵉⵇ/ ⵛⵡⴰⵢⵜ / ⴷⵔⵓⵙ	Peu
ⴰⵎⵎ / ⵣⵓⵏⴷ	Comme
ⵉⵖⵣⵣⵉⴼ ⵅⴼ / ⵉⵣⵣⵓⴳⴰⵔⵜ ⵅⴼ	Plus grand que
ⵉⴳⵣⵣⵓⵍ ⵅⴼ / ⵉⵇⵓⴹⵓⴹ ⵅⴼ	Plus petit que
ⴰⵛⴽⵓ / ⵉⴷⴷⵖ / ⵎⵉⵏⵣⵉ	Parce que
ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ /ⵃⵎⴰ ⴰⴷ	Pour que
ⵖⵎⴽⴰⵏⵏ ⴰⴼ / ⵙⵎⴰⵏⴰⵢⴰ/ ⴰⵢⵏⵏⴰ ⴰⵅⴼ	C’est pour ça que

- Manières d’exprimer une action continue ou un fait (vérité) :

Exemples	Glose
ⴽⵓ ⴰⵙⵙ, ⴷⴰ ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵉ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏⵏⵙ ⵙ ⵜⵉⵏⵎⵍ.	Chaque jour, Tifawt emporte son livre à l’école.
ⴽⵓ ⴰⵙⵙ, ⴰⵔ ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵉ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏⵏⵙ ⵖⵔ ⵜⵉⵏⵎⵍ.	*idem*
ⴽⵓ ⴰⵙⵙ, ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵉ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏⵏⵙ ⵖⵔ ⵜⵉⵏⵎⵍ.	*idem*
ⴷⴰ ⵏⵜⵜⴰⴼⴰ ⴰⵢⵔⴰⴷ ⵏ ⵡⴰⵟⵍⴰⵚ ⴳ ⵜⵓⵔⵜⵉⵜⵉⵏ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ.	On trouve le lion de l’Atlas dans les zoos.
ⵏⵜⵜⴰⴼ ⴰⵢⵔⴰⴷ ⵏ ⵡⴰⵟⵍⴰⵚ ⴳ ⵜⵓⵔⵜⵉⵜⵉⵏ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ.	*idem*

Il est à noter que dans les cas où la particule verbale précède le verbe, nous relevons une utilisation massive de [ⴷⴰ] au détriment de [ⴰⵔ] et [ⵍⴰ] ; ce choix est dicté par le critère de la fréquence, l’utilisation de cette particule étant attestée dans les variantes du sud et du centre.

- Manières d'exprimer ses sentiments (*ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3*), p 8:

Exemples	Glose
ⵏⴽⴽⵉ, ⵃⵎⵍⵖ ⴱⴰⵀⵔⴰ ⴰⵥⵟⵟⴰ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵉⵏⵓ. ⵡⴰⵢⵢⴰⵀⵓ, ⵎⴽⴰⴷ ⴼⵓⵍⴽⵉⵏ ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ ⵏⵏⵙ !	Moi, j'adore le tissage de mon pays. Comme elles sont belles ses couleurs !
ⵏⴽⴽ, ⴷⴰ ⵜⵜⵉⵔⵉⵖ ⵉⴷⵇⵇⵉ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵉⵏⵓ ⵛⵉⴳⴰⵏ. ⴰⵢⵢⴰⵢ, ⵎⵛⵜⴰ ⵖⵓⴷⴰⵏ ⵉⵖⵎⴰⵏ ⵏⵏⵙ !	Moi, j'adore la poterie de mon pays. Comme elles sont belles ses couleurs !
ⵏⵛⵛ, ⵜⵜⵅⵙⵖ ⴰⵟⵟⴰⵥ ⴰⵣⴰⵡⴰⵏ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ ⵉⵏⵓ. ⴰⵢⵢⴰⵡ ⵎⵛⵃⴰⵍ ⵉⵛⵏⴰ !	Moi, j'adore la musique de mon pays. Comme elle est belle !

Ce sont-là quelques exemples que nous avons relevés des manuels scolaires de l'amazighe pour montrer dans quelle mesure ils répondent aux objectifs tracés dans le curriculum de cette langue, à savoir (i) l'élaboration de manuels scolaires unifiant les parlers de la langue et (ii) la construction progressive d'une langue amazighe standard à partir de ses variantes. Il est à noter que la démarche suivie pour l'atteinte du dernier objectif s'articule sur trois cycles de deux années chacun selon les étapes suivantes (voir Agnaou, 2009, p. 24) :

- Un cycle de base où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est fondé exclusivement sur les données géolectales selon les régions. Le choix de l'enseignement dans les variantes géolectales a pour objectif d'assurer la continuité linguistique et culturelle entre le milieu familial et environnemental et l'espace scolaire ;
- Un cycle intermédiaire enrichi où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est dispensé dans les géolectes selon les régions mais avec une ouverture sur les géolectes des autres régions, le géolecte de base se trouve ainsi enrichi par la synonymie et la variation lexicale, morphosyntaxique et prosodique propres aux dialectes des autres régions. Cette démarche est censée contribuer à amorcer l'intercompréhension entre les parlers de l'amazighe ; et
- Un cycle avancé où l'amazighe est enseigné en tant que code polynomé enrichi par ses géolectes et développé en vue d'initier les apprenants en fin de cursus scolaire à une fluidité et une

perméabilité inter dialectales et de les préparer en fin du cursus scolaire à communiquer à travers l'oral et l'écrit dans une langue nationale et officielle enrichie de ses variantes.

Dans le cadre d'une série d'observations de classe que nous avons effectuées dans le but d'évaluer la compétence orale des apprenants, nous avons demandé aux enseignants de nous faire part de leurs remarques sur cette approche de la gestion de la variation dans les manuels scolaires. La majorité affirme que l'alphabet tifinaghe ne pose aucun problème quant à son enseignement-apprentissage et que l'approche adoptée est bien conçue mais présente quelques difficultés quant à sa mise en pratique en classe pour les raisons suivantes :

- L'insuffisance de leur formation en langue ;
- L'insuffisance de l'horaire alloué à la discipline ;
- Le manque de manuels et des guides de l'enseignant en nombre suffisant ;
- La discontinuité de l'enseignement de l'amazighe ;
- La non-familiarité des enseignants avec la langue utilisée dans les guides de l'enseignant ; ils sont rédigés exclusivement en amazighe standard ;
- L'hétérogénéité des apprenants ;
- La difficulté des contenus pour les non-amazighophones ;
- La non-accessibilité aux lexiques et aux dictionnaires de la langue ;
- La non-adaptation de certains textes à l'âge mental de l'enfant, notamment les textes du manuel de la troisième année ; et
- Le manque de supports audio et numériques pour développer une prononciation adéquate.

Conclusion

Nous avons essayé à travers ce chapitre de traiter la question de l'amazighe à enseigner sur la base des recommandations du *Curriculum* et à la lumière des travaux réalisés pour la préparation de cette langue à devenir une langue de littéracie et des contenus des manuels scolaires. Les résultats de cette recherche ont révélé que la langue cible, qui est selon le *Curriculum* et la loi organique n° 26.16 une langue enrichie par ses variantes qui se construit selon une approche didactique polynomique qui, tout en visant une standardisation à long terme, permet de garder aux variantes leur vitalité et de les outiller à l'aide d'une terminologie partagée s'ajoutant au fonds lexical commun. L'aménagement du corpus et les procédés de normalisation que nous avons expliqués ont largement contribué à la construction d'un apprentissage normatif de la langue par la fixation d'un alphabet et des règles communes pour sa transcription et par une approche permettant de combler les lacunes en matière de lexique scolaire. De son côté, l'approche par la synonymie a permis de traiter les différences non pas comme des obstacles mais plutôt comme des sources d'ouverture et d'enrichissement. Toutefois, la réussite d'une telle approche est tributaire, d'une part, d'une coordination continue entre les aménageurs de la langue et les auteurs des manuels scolaires, et d'autre part, elle est subordonnée à une formation consistante des enseignants ajoutée à la confection de supports numériques appropriés et de textes accessibles aux élèves et, enfin, à la généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de la langue.

4. LES ACTEURS EDUCATIFS : PROFILS ET FORMATION

Introduction

Après avoir traité les variables liées au statut de la langue, la gestion de la variation et les compétences à développer chez les apprenants, nous analysons dans le présent chapitre des variables liées aux acteurs éducatifs, notamment les formateurs, les inspecteurs, les directeurs d'écoles en focalisant sur l'enseignant. Ce dernier constitue assurément la pierre angulaire dans toute action d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi nul ne peut nier que la formation des cadres pédagogiques constitue un levier essentiel pour la réalisation des objectifs curriculaires d'une discipline donnée sur la base d'un référentiel de savoirs indispensables à l'acte d'enseigner. Dans le cadre de cette problématique générale, nous visons dans ce chapitre à faire le point sur la formation des enseignants de l'amazighe en nous interrogeant sur leur profil, les institutions et les formateurs chargés de leur encadrement et en examinant les modalités et les dispositifs de leur formation.

Dans le but d'examiner ces questions, nous nous sommes basée sur : (i) la revue de la littérature dédiée à la formation des enseignants (voir El Baghdadi, 2009 ; Ichou, 2010 ; et Kassi, 2010), (ii) les rapports d'activités de l'IRCAM, (iii) notre propre expérience dans le domaine de la formation des cadres et (iv) des témoignages que nous avons recueillis sur le terrain. Sachant qu'il y a eu plusieurs modalités de recrutement des enseignants de l'amazighe, nous présenterons les données selon une approche diachronique afin de cerner les étapes qui ont marqué la formation des

divers profils d'enseignants et leur impact en matière d'enseignement de la langue et le processus de généralisation de ce dernier.

La formation des acteurs éducatifs en exercice

La question de la mise à disposition de ressources humaines compétentes s'est imposée d'emblée au Ministère de l'Education Nationale (MEN) après la décision d'introduire l'amazighe à l'école primaire en septembre 2003. En effet, le problème des ressources humaines qui devaient prendre en charge l'enseignement de cette langue s'est posé dans un contexte marqué par une absence totale de formation dédiée aux enseignants de l'amazighe dans les centres de formation spécialisés. Pour pallier ce manque, le MEN a ciblé les enseignants exerçant dans le primaire qui, en plus des matières qu'ils sont chargés d'enseigner, ont exprimé le vœu d'enseigner l'amazighe à leurs élèves, sachant qu'ils n'ont pas reçu de formation initiale en langue et en didactique de l'amazighe. D'autres enseignants, généralement des enseignants en surnombre, ont été sollicités pour se spécialiser dans l'enseignement de cette langue.

Les acteurs institutionnels responsables de la formation de ces enseignants en langue et didactique de l'amazighe étaient le MEN et l'IRCAM, suite à la signature en 2003 d'une convention cadre liant les deux institutions et selon laquelle : (i) le MEN se charge du recrutement des enseignants et détermine les dates et les lieux de leur formation en collaboration avec les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) et (ii) l'IRCAM assure la formation des enseignants sélectionnés dans l'optique de les préparer à cette nouvelle tâche en prenant en considération leurs acquis et leur expérience antérieure dans le domaine de l'enseignement d'autres matières. Mais avant de former ces enseignants, il a fallu commencer par former les inspecteurs qui devaient prendre en charge le suivi et l'accompagnement de ces enseignants sur le terrain. Les inspecteurs disponibles étaient des lauréats du Centre de

Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CFIE). Ces derniers exercent en tant qu'inspecteurs bilingues (arabe et français) ou monolingues (arabe ou français) de l'enseignement primaire dans les diverses AREF du pays sans formation initiale préalable en langue et en didactique de l'amazighe. Ne disposant pas d'un vivier d'inspecteurs qualifiés et formés pour encadrer les enseignants sur le terrain, un forum national de deux jours a été organisé par le MEN et l'IRCAM en juin 2003 à l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) de Rabat. Y ont participé 70 inspecteurs de l'enseignement primaire, des enseignants universitaires, des chercheurs de l'IRCAM et des représentants du MEN. L'objectif de ce forum était de définir les orientations générales et les fondements de base de la formation des enseignants. Cette rencontre fut également une occasion pour initier les inspecteurs présents à la dimension historique, culturelle et linguistique de la langue amazighe. Dans l'imaginaire des inspecteurs et des enseignants qui ont fait le choix de l'enseignement de l'amazighe et qui ont été consultés lors des premières formations, l'amazighe bénéficie d'une image positive qui les réconcilie avec le patrimoine marocain commun et consolide leur rapport affectif à la langue amazighe.

Suite aux travaux de ce forum, le MEN et l'IRCAM ont élaboré, dans le cadre d'une commission mixte, la note ministérielle n°108 du 1er septembre 2003 relative à l'introduction de l'amazighe dans 317 établissements de l'enseignement primaire comme première mesure. Conformément à ladite note, une formation de 15 jours a eu lieu en septembre 2003 dans 09/16 AREF. Elle a été destinée à la fois aux inspecteurs et aux enseignants du primaire qui devaient prendre en charge l'enseignement de l'amazighe dans les écoles retenues pour l'introduction de l'amazighe en 2003-2004.

La majorité des bénéficiaires était animée d'une grande motivation. Dans le même contexte, le MEN a adressé le 20 juillet 2004 la note n° 82 aux AREF relative à l'organisation de la formation des enseignants

désignés pour prendre en charge l'enseignement de l'amazighe en deuxième année du primaire. Afin de sensibiliser un maximum d'inspecteurs préalablement formés à l'encadrement et à la supervision des enseignants, des formations ont eu lieu dans les villes d'Agadir, Meknès et Nador du 26 juillet au 05 août 2004. Les inspecteurs bénéficiaires, au nombre de 264, en collaboration avec les chercheurs de l'IRCAM, ont assuré la formation de 1.148 enseignants entre le 26 septembre 2004 et le 15 janvier 2005 dans 12 /16 AREF (voir Rapport d'activités, IRCAM, 2004-2005).

Conformément au programme prévisionnel établi par le MEN, la généralisation verticale de l'enseignement de l'amazighe à l'ensemble des niveaux du primaire à travers le pays est prévue pour la rentrée 2008-2009. Elle devait se faire selon une démarche progressive ciblant annuellement l'atteinte *grosso modo* de 20% d'écoles supplémentaires, ce qui conduirait idéalement à la généralisation horizontale de l'amazighe dans l'enseignement scolaire à l'année 2014-2015. Le tableau ci-dessous rend compte de ce processus :

Programme prévisionnel 2003-2010 (MEN)

Années scolaires	Taux de généralisation par niveau scolaire					
	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
2003-2004	5%	X	X	X	X	X
2004-2005	20%	5%	X	X	X	X
2005-2006	40%	20%	5%	X	X	X
2006-2007	60%	40%	20%	5%	X	X
2007-2008	80%	60%	40%	20%	5%	X
2008-2009	100%	80%	60%	40%	20%	5%
2009-2010	100%	100%	80%	60%	40%	20%

Dans l'optique de la généralisation verticale de l'enseignement de l'amazighe au primaire, la commission mixte MEN-IRCAM a procédé à l'élaboration des notes ministérielles annuelles suivantes : la note n°90 du 19 août 2005, la note n°130 du 12 septembre 2006, la note n°133 du 12 octobre 2017, la note n°116 du 26 septembre 2008. Ces notes ont pour objet d'inciter les AREF à la bonne organisation de l'enseignement de l'amazighe en y intégrant de façon progressive les programmes scolaires par niveau. Conformément à ces notes, des formations ont été organisées entre janvier 2005 et décembre 2006 au profit de 3.276 enseignants de l'amazighe dans les villes suivantes : El Hoceima, Tétouan, Tahla, Taza, Tiflet, Oulmès,

Azrou, Midelt, Errachidia, Erfoud, Rich, Zagoura, Khemisset, Rabat, Casablanca, Settat, El Jadida, Kalât Sraghna, Tamslouht, Essaouira, Ida Outanan, Inezgane, Agadir, Taroudant, Chtouka Ait Baha, Tiznit, Ouarzazate et Laayoune. D'autres formations ont suivi en 2007 et 2008 dans les AREF suivantes : Laâyoune-Boujdour-Saqia-Elhamra ; Oued Eddahab-Lagouira ; Marrakech-Tansifit-El Haouz ; Chaouia-Ouardigha ; Doukkala-Abda ; Meknès-Tafilalet ; Souss-Massa-Drâa ; Taza-El Hoceima-Taounat ; Le Grand- Casablanca ; Rabat-Salé-Zemmour-Zair ; et l'Académie de la région orientale.

L'objectif des formations destinées aux enseignants était de leur fournir la formation nécessaire à enseigner la langue amazighe en les préparant à l'exercice de sa didactique, sachant que leurs compétences professionnelles ont été développées dans des centres spécialisés où il leur a été fourni les bases d'une formation nécessaire à l'enseignement des langues. Leur formation en langue et didactique de l'amazighe a été focalisée sur la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages pour enseigner les contenus curriculaires, d'une part, et sur la maîtrise par les apprenants des divers éléments du programme scolaire. En outre, ces formations ont visé le développement de leurs compétences en langue étant entendu que la maitrise de manière active ou passive d'au moins une des trois variantes de l'amazighe est requise.

Les compétences pédagogiques visées par ces formations ont trait à la mobilisation des savoirs et des savoir-faire en langue et en didactique pour faire face à diverses situations d'enseignement-apprentissage. Plus spécifiquement, au terme de ces formations, l'enseignant doit être capable de :

- Connaitre les textes de référence sur lesquels s'appuie l'enseignement de l'amazighe ;
- Assimiler la dimension historique et culturelle du curriculum de l'amazighe ;

- Maitriser les structures de base de la langue amazighe ;
- S'imprégner du processus de standardisation progressive et sa gestion à travers les cycles ;
- Saisir les contenus des ressources pédagogiques spécifiques à l'enseignement de l'amazighe ; et
- Planifier, gérer et évaluer des situations d'enseignement-apprentissage.

En vue d'atteindre l'objectif terminal, l'IRCAM a élaboré un dispositif de formation composé de trois modules, en l'occurrence, « initiation à la langue et à la graphie », « initiation à la planification, gestion et évaluation des apprentissages » et « initiation à l'histoire et à la civilisation ». Le module « initiation à la langue et à la graphie » a pour but d'installer auprès des enseignants des savoirs et savoir-faire liés à la maitrise des éléments suivants :

- La graphie tifinaghe ;
- Les règles d'orthographe ;
- La morphologie du verbe ;
- La morphologie du nom ; et
- La phrase simple et la phrase complexe.

Les contenus du module « Initiation à la planification, gestion et évaluation des apprentissages » sont :

- Le cadre référentiel de l'enseignement de l'amazighe ;
- Le curriculum de l'amazighe ;
- Les approches didactiques ;
- Les programmes et les manuels scolaires ;
- La méthodologie d'enseignement des domaines d'activités (compréhension et expression orale, la lecture, la grammaire et

La conjugaison, le graphisme, l’écriture, la production écrite et les activités ludiques) ; et

- Le lexique pédagogique.

Outre les deux modules précédents, il a été programmé une initiation à la dimension historique et culturelle du curriculum de l’amazighe au début de chaque formation dans le but de développer des savoirs liés à l’histoire ancienne et quelques aspects de la culture amazighe pertinents pour l’assimilation des contenus liés à ces savoirs et savoir-faire dans les manuels scolaires.

La formation était répartie en trois sessions de cinq jours chacune à raison de 30 heures par session, soit un total de 90 heures pour les deux modules avec une initiation à l’histoire ancienne et à la littérature amazighe. La démarche adoptée consistait en des cours magistraux suivis de travaux dirigés organisés en ateliers et observations de cours. La documentation distribuée est constituée de manuels scolaires, de guides de l’enseignant, de listes de l’alphabet tifinaghe, d’un glossaire de l’amazighe de base, de polycopies de cours et d’exercices en langue et didactique de l’amazighe.

Dans le domaine de la formation des cadres, plusieurs sessions de formation ont été réalisées à l’IRCAM de 2006 à 2008 ; elles ont ciblé un noyau de 75 inspecteurs pour assurer la fonction de formateur de nouveaux enseignants dans les 16 AREF du royaume, en plus de la fonction d'encadrement et de suivi. En effet, ce groupe d'inspecteurs a été formé pour prendre en charge la formation en "Langue et Didactique de l'amazighe" initialement assurée par les chercheurs de l'IRCAM. L’objectif était de disposer, en plus des chercheurs de l’IRCAM, de ressources compétentes relevant du MEN pour accélérer le processus de généralisation de l’enseignement de l’amazighe suite à la note ministérielle n°116 du 26 septembre 2008 qui appelle également à la formation des directeurs des écoles. En effet, ces inspecteurs ont contribué

à des sessions de formation des directeurs des établissements primaires publics et privés. Outre le développement des capacités de ces cadres en matière de savoirs liés à la langue, à la culture et aux programmes scolaires, ces formations ont visé le développement d'attitudes positives envers cette langue pour contribuer à la réussite de son insertion au sein leurs écoles.

Le travail accompli par les AREF, en collaboration avec l'IRCAM, a contribué à la formation de 8.347 enseignants dans 3.225 écoles entre 2003, date de l'introduction de l'amazighe dans le système d'éducation et de formation, et 2008, date de l'achèvement des programmes scolaires des six années du primaire. Toutefois, selon une étude réalisée en 2008 par Kassi, chargé à l'époque de la coordination centrale des inspecteurs, après six années seulement 10 écoles sur les 317 ciblées par l'enseignement de l'amazighe en 2003 enseignaient cette langue de la première à la cinquième année (voir Kassi, 2010, p. 21-35). En effet, selon des enquêtes que nous avons effectuées en 2019 auprès des inspecteurs, la généralisation de l'enseignement de l'amazighe ne dépasse pas les niveaux de la deuxième année du primaire même avec des enseignants spécialisés, à l'exception des écoles Medersat.com de la Fondation BMCE où le taux de généralisation a atteint 86% et dont l'enseignement est assuré par 66% d'enseignants spécialisés, diplômés des CRMEF, selon le responsable du pôle amazighe relevant de la FBMCE pour l'éducation et l'environnent.

Dans l'étude réalisée par Kassi (ibid.) en 2008, basée sur l'analyse des résultats d'un sondage qu'il a mené auprès de 69 inspecteurs du primaire, il apparaît qu'il y a un écart en matière d'accompagnement des enseignants sur le terrain dans la mesure où 34% des inspecteurs encadrent entre 21 et 30 enseignants alors que 59% encadrent plus de 90 enseignants, les 7% restants n'ont pas d'idée précise du nombre d'enseignants qu'ils sont censés encadrer. En outre, il apparaît que seulement 30% de ces inspecteurs effectuent régulièrement des visites de classe de l'amazighe ; les visites effectuées par le reste des inspecteurs

varient entre 5 et 10 par an, l'étude révèle que seulement 2 inspecteurs rédigent leurs rapports de visite en amazighe et que 15% n'ont réalisé de rapports dans aucune langue. D'après leurs visites sur le terrain, les inspecteurs ont révélé que le manuel scolaire est disponible seulement dans 10% des écoles. En outre, sont signalés des cas d'affectation d'enseignants ne maitrisant pas la langue amazighe et d'autres n'ayant bénéficié d'aucune formation. Ces faits sont corroborés par une étude ultérieure réalisée par l'IRCAM ; elle montre que 30% des enseignants de l'amazighe n'ont pas reçu de formation et 35,3% ne bénéficient pas d'encadrement auprès de leurs superviseurs (voir El Baghdadi, Ichou et al., 2016). Cet état de fait n'a pas manqué d'avoir un impact négatif sur les performances des élèves et notamment en matière de production écrite. Quant aux formations des nouveaux enseignants, Kassi *(ibid.)* atteste que 55% des inspecteurs du sondage ont encadré entre 2 et 4 sessions de formation par an et 27% d'entre eux ont contribué à six sessions de formation. Il ajoute que ces inspecteurs souhaitent bénéficier plus de formations en langue qu'en didactique pour mieux s'acquitter de leur tâche de formateur. En outre, il attire l'attention sur le fait que 55% de ces inspecteurs atteindront l'âge de la retraite en 2013. De fait, le nombre des inspecteurs chargés de l'encadrement des enseignants de l'amazighe a connu une régression assez importante puisqu'il est passé de 338 en 2003 à 18O en 2008 et à 21 en 2015. Depuis 2018, des lauréats du Centre de Formation des Inspecteurs, généralement des enseignants dédiés à l'enseignement de l'amazighe, se sont porté volontaires pour assurer le suivi et la supervision des enseignants sur le terrain. Selon des interviews que nous avons effectuées avec ces inspecteurs, il y a un manque considérable en matière d'écoles pilotes où l'amazighe est généralisé, ce qui pose un problème en matière de perception globale liée à l'enseignement de l'amazighe dans les différents niveaux et n'offre pas de visibilité par rapport à l'évolution de l'apprentissage de cette langue par les élèves. Selon, l'un de ces inspecteurs, pour généraliser l'enseignement de l'amazighe au sein de l'AREF dans laquelle il est affecté, il faudrait

former 1200 enseignants, alors qu'ils ne disposent en 2020 que de 91 enseignants spécialisés et de 27 enseignants contractuels. Pour pallier le manque d'enseignants de l'amazighe, quelques inspecteurs, notamment dans la région de Marrakech-Tensift, ont eu l'initiative de lancer un appel aux enseignants en exercice qui voudraient enseigner l'amazighe sous condition qu'ils aient une bonne connaissance de la langue. Suite à des entretiens oraux, 04 enseignants ont été sélectionnés et affectés après avoir confié les matières qu'ils enseignaient auparavant à d'autres collègues. Les enseignants sélectionnés sont des lauréats des *Filières langue et littérature amazighes* enseignants de français et d'arabe (Pour plus d'informations sur ces filières voir Boukhris, 2009).

La description du processus d'intégration de l'enseignement de l'amazighe dans le primaire révèle le caractère volontariste et nécessairement limité de l'expérience dû à la modestie des moyens mis en place, notamment en termes d'inspecteurs et d'enseignants. Les décisions du MEN et des AREF quant à la réaffectation des enseignants de l'amazighe, le départ à la retraite des enseignants et des inspecteurs formés a conduit à la réduction drastique de la formation continue des enseignants. Cet état des choses est essentiellement la conséquence des limitations imposées au programme de recrutement, de formation des enseignants et d'encadrement par les inspecteurs et qui ont fortement contribué à réduire le rythme de la généralisation de l'enseignement de l'amazighe aussi bien sur le plan vertical que sur le plan horizontal. Néanmoins, des expériences limitées animées par des initiatives localisées et des mesures transitoires tentent de pallier les insuffisances du système, notamment la formule des écoles pilotes et celle de l'enseignant spécialisé dans le cadre de la formation continue.

Profil des lauréats des Centres de formation des instituteurs

Faisant suite aux recommandations du *Plan décennal des langues* (2005-2015) du MEN qui préconisent l'introduction de l'amazighe dans le

dispositif de formation des élèves-professeurs dans les *Centres de formation des Instituteurs* (*CFI,* 2006-2012), des modules de formation en langue et didactique de l'amazighe ont été élaborés en 2005 par l'IRCAM en collaboration avec le MEN (voir Initiation à la langue amazighe et Didactique de L'amazighe, 2005). Ce module de 50 heures a été conçu pour assister les formateurs relevant desdits centres pour développer les compétences des élèves-professeurs en matière de gestion des leçons de compréhension et expression orales, de lecture, d'écriture, de grammaire et de conjugaison, et d'activités ludiques et culturelles, notamment le conte, la poésie et la chanson. Quant au module langue intitulé « Initiation à la langue amazighe », il a spécifiquement pour objectif d'aider les formateurs à en faciliter l'assimilation des contenus suivants en 30 heures de formation :

- Situation sociolinguistique du Maroc et statut de l'amazighe ;
- Phonétique et phonologie de l'amazighe standard ;
- Alphabet tifinaghe et règles d'orthographe ; et
- Éléments de morphosyntaxe.

L'introduction de ces modules dans le cursus de formation des élèves-professeurs des CFI a fait l'objet de la note ministérielle n°130 du 12 septembre 2006. En vue de préparer l'année scolaire 2006-2007, l'IRCAM, en collaboration avec le MEN, a organisé en 2005 une formation au profit de 43 formateurs relevant de 32 CFI suivie de six sessions de formation d'une durée de 5 jours chacune soit un total de 180 heures. Il est à noter que ces modules font l'objet d'un tirage au sort lors de l'examen final conformément à la décision ministérielle n°537.07 du 26 février 2007 relative à l'organisation des études et des examens pour l'obtention du diplôme des CFI.

Ces formations ont été parachevées par l'élaboration d'un plan de formation national qui a été mis en application dans les CFI dès la rentrée 2006-2007. En 2008, le nombre de formateurs ayant bénéficié de

formations à l'IRCAM a atteint 62. En plus des compétences ciblées dans les modules langue et didactique présentés ci- dessus, ces formations ont permis à cette cible de s'initier à :

- La dimension amazighe dans l'histoire et la civilisation marocaine ;
- La littérature marocaine d'expression amazighe ;
- Quelques concepts fondamentaux relatifs à l'aménagement linguistique tels que la politique et la planification linguistiques, le statut de la langue, la normalisation de ce statut, standardisation du corpus ;
- La méthodologie de description et d'analyse du fonctionnement de la langue dans les différentes variétés régionales ou variétés normées (aux niveaux phonétique et phonologique, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique) ;
- L'utilisation des manuels scolaires et des guides de l'enseignant ; et
- La terminologie pédagogique.

En conclusion de l'expérience des « enseignants polyvalents », nous pouvons dire que l'introduction de modules de formation en langue et didactique de l'amazighe dans la formation initiale au sein des CFI a été une décision prise dans l'urgence dans la mesure où, d'une part, elle a permis d'activer le processus de généralisation de l'enseignement de l'amazighe grâce la formation de nouvelles cohortes d'enseignants polyvalents pouvant prendre en charge l'arabe, l'amazighe et le français. Cette formule a contribué, d'autre part, à la sensibilisation de l'enseignant non-amazighophone à la langue amazighe, ce qui concourt, en théorie, à la création d'une école ancrée dans la marocanité indépendamment de la langue première de l'enseignant, et ouverte sur le monde par l'adoption de méthodes d'enseignement-apprentissage modernes. Néanmoins, cette expérience a comporté des limites, notamment le fait que les lauréats amazighophones ne sont pas nécessairement affectés à l'enseignement de l'amazighe et que l'insuffisance de la formation en amazighe reçue par les

lauréats non-amazighophones ne les habilite pas à enseigner correctement cette langue. Les observations de classe effectuées révèlent, en effet, que ces derniers exposent leurs élèves à une langue incorrecte (des règles grammaticales insuffisamment assimilées, une prononciation défectueuse et un vocabulaire lacunaire). Il convient de signaler des cas où des élèves amazighophones maîtrisent mieux leur langue première que l'enseignant non-amazighophone.

Profil des lauréats de la formation spécialisée dans les CRMEF

En 2012, les *Centres de formations des instituteurs* (CFI) rebaptisés *Centres Régionaux des Métiers de* l'Education *et de la Formation* (CRMEF) continuent de dispenser le module « Langue et didactique » au profit des enseignants bilingues. Selon, des interviews que nous avons effectuées auprès des formateurs de ces centres, l'inculcation de ces modules est arrêtée dans la majorité de cas depuis 2015 suite au départ à la retraite d'un grand nombre de formateurs. Du coup, le nombre de ces derniers est passé en 2015 de 60 à 16 ; cette formation a été arrêtée dans le reste des centres en 2019 sans décision formelle du MEN mettant ainsi fin à ce module. La conséquence directe en est la réduction de la formation des enseignants de l'amazighe à la seule voie de « l'enseignant spécialisé ». Or, il apparaît évident que cette décision est préjudiciable au processus de généralisation de l'amazighe au primaire puisque 12% seulement des écoles seront concernées par la généralisation effective à l'horizon 2026, alors que si on combine les deux types de formations, enseignants spécialisés et enseignants polyvalents, la généralisation de l'amazighe a des chances de concerner environ 80% des écoles. Nous voyons clairement comment dans les faits la généralisation de l'enseignement de l'amazighe est loin de pouvoir se réaliser dans les délais prévus dans le programme prévisionnel du MEN de l'année 2003-2004.

Dans le but d'améliorer l'enseignement de l'amazighe sur les plans quantitatif et qualitatif, le MEN a décidé de créer en 2012 des

départements dédiés à la formation initiale d'enseignants spécialisés en amazighe dans quatre Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) : Nador, Meknès, Marrakech et Agadir. À la rentrée 2017, cette formation a été suspendue dans le CRMEF de Meknès mais deux autres centres se sont ajoutés à ceux en exercice, à savoir Tanger et Casablanca. L'objectif est de dispenser une formation « professionnalisante » de qualité aux futurs enseignants de cette langue. Outre la qualification de l'enseignement-apprentissage de cette langue, la formation vise l'accélération du processus de généralisation de l'amazighe dans les écoles primaires en faisant en sorte que chaque enseignant prenne en charge l'enseignement de l'amazighe dans huit classes à raison d'un minimum de 320 élèves, au lieu d'une moyenne de 40 élèves dans le cas de l'enseignant polyvalent. Les formateurs qui y enseignent sont ceux qui ont assuré le module langue et didactique amazighes dans les CFI, les enseignants qui, antérieurement, étaient des enseignants chargés de l'enseignement de l'amazighe dans les établissements primaires et les lauréats des Masters d'études amazighes de l'université.

L'accès aux CRMEF est ouvert à tous les types de Licence si bien que la majorité des entrants est constituée de lauréats des filières "Etudes Amazighes" accréditées en 2007-2008 et créées dans trois universités marocaines, en l'occurrence Ibn Zohr d'Agadir, Sidi Mohamed ben Abdellah de Fès et Mohammed 1^{er}d'Oujda. Selon les formateurs que nous avons interviewés, le profil présenté par les élèves enseignants garantit un potentiel intéressant dans la mesure où les bénéficiaires sont d'abord passés par des formations universitaires approfondies en langue et littérature amazighes avant de suivre un cursus « professionnalisant » dans les CRMEF. Le dispositif de formation repose essentiellement sur le principe de la formation modulaire et sur l'alternance ; la formation modulaire consiste en la décomposition de la formation en modules sous forme de cours selon une approche cohérente où les activités combinent des cours théoriques, des travaux pratiques et des ateliers de production

de documents et d'outils didactiques. L'alternance, quant à elle, permet au futur enseignant de s'initier aux situations de travail pédagogique et didactique dans le milieu professionnel, elle représente ainsi une occasion de détecter des questions faisant ultérieurement l'objet d'une recherche action en vue d'apporter des solutions à des phénomènes liés à l'apprentissage de la langue. En plus de la langue et de la didactique de la discipline, les élèves-enseignants de l'amazighe reçoivent, à l'instar des élèves-enseignants des autres matières des formations diversifiées. Ces dernières couvrent un large éventail en sciences de l'éducation, en didactique, notamment en planification, gestion et évaluation des apprentissages, application des TICs, législation et vie scolaire, recherche action, analyse des pratiques professionnelles, production didactique, gestion de l'enseignement primaire et préscolaire, soutien à la formation initiale, enseignement pour les élèves à besoins spécifiques, et enseignement dans les classes à cours multiples.

Entre 2012 et 2015, les lauréats des CRMEF ont été recrutés en tant que fonctionnaires du MEN suite à une formation d'une année. Leur aptitude professionnelle est assurée par un inspecteur et deux enseignants spécialisés. Cette nouvelle configuration de la formation des enseignants a abouti à la situation évolutive suivante entre 2015 et 2020 :

- En 2015, un total de 294 enseignants de l'amazighe recrutés par le MEN dispense l'enseignement de cette langue à plus de 90.000 élèves, sachant que chaque enseignant prend en charge 8 classes avec un effectif allant de 30 à 40 élèves par classe ;

- A partir de 2016, les postulants à l'enseignement de l'amazighe sont recrutés par contrat en tant qu'enseignants cadres des Académies Régionales du MEN dans le cadre d'un contrat à durée déterminée. Leur sélection dans les CRMEF se fait sur la base d'un concours à épreuves orale et écrite débouchant sur une formation avec l'exigence de la validation de l'ensemble des modules ; et un suivi sur le terrain par une commission

chargée de leur titularisation ; elle est composée du formateur du CRMEF, directeur de l'école, un inspecteur spécialisé, et deux enseignants spécialisées de l'amazighe.

- En 2020, une cohorte de 180 enseignants contractuels suit une formation au sein de ces centres ; leur accompagnement sur le terrain se fait par un quatuor formé de l'inspecteur pédagogique, de l'enseignant *accompagnateur*, du directeur de l'école et du formateur du CRMEF.

La formule de l'accompagnement est intéressante mais elle comporte quelques aléas, notamment les modalités de l'accompagnement varient selon les spécificités du terrain ; or, selon les inspecteurs que nous avons interviewés, le suivi est assuré par un nombre limité d'inspecteurs et d'enseignants accompagnateurs. En outre, l'encadrement peut être fait de façon individuelle ou sous forme de rencontres pédagogiques au profit de l'ensemble des enseignants. Mais l'encadrement comporte aussi des aspects positifs, il permet notamment d'approfondir la formation théorique en vue de la mobiliser sur le terrain. Les rencontres pédagogiques portent sur les besoins des enseignants exprimés à partir des débats et des échanges d'expériences autour de leçons expérimentales ou des thématiques inhérentes aux pratiques enseignantes, aux approches pédagogiques et à la gestion des domaines d'activité (expression orale, lecture, écriture et production écrite). En outre, les inspecteurs pédagogiques initient les enseignants à la méta-formation portant sur l'auto-évaluation de leur compétence professionnelle à travers le *portfolio* en même temps qu'ils les préparent à assurer leur rôle de chercheur et d'innovateur par l'approfondissement de leurs capacités dans le domaine de la recherche action. Selon le témoignage d'un inspecteur chargé du suivi de ces enseignants dans l'AREF de Rabat-Salé-Kenitra depuis 2017, les formations ciblées se font au profit d'un maximum de 05 bénéficiaires durant les heures libres. Il est à noter que ces formations sont d'un grand soutien aux enseignants relevant du MEN qui n'ont bénéficié que de deux

mois de formation initiale en juin–juillet en raison des grèves répétitives contre le recrutement sur contrat.

Une évaluation rapide de la formation des enseignants de l'amazighe spécialisés dans le cadre des CRMEF montre que cette formule constitue une nouveauté dans le domaine de la politique de formation des enseignants de l'enseignement primaire. Elle comporte cependant des aspects positifs et d'autres négatifs :

- Les points forts de l'expérience de « l'enseignant spécialisé » peuvent être ainsi résumés : les enseignants sont bien formés au niveau de l'université avec un profil Master en linguistique et littérature amazighes ; on relève même le cas de quelques candidats titulaires du doctorat en langue amazighe. Quant à la formation professionnelle en matière de pédagogie générale et de didactique spécialisée, elle assez satisfaisante. En outre, sur le terrain les enseignants bénéficient de l'accompagnement de pédagogues expérimentés. Enfin, l'environnement pédagogique s'organise en associations et groupes d'échange de ressources pédagogiques et de partage d'expériences sur les réseaux sociaux, ce qui contribue à constituer un corps professionnel en mesure de renforcer la cohésion des enseignants et l'amélioration de leurs compétences. En conclusion, il apparait que cette nouvelle expérience dans laquelle s'est engagé le MEN impulse de façon significative le processus de généralisation de l'enseignement de l'amazighe au moins au niveau des deux premières années du primaire.

- Les limites majeures de l'expérience de « l'enseignant spécialisé » sont indiquées par le nombre insuffisant des enseignants formés, la lourde charge horaire de l'enseignant et l'insuffisance de l'encadrement post-formation des candidats retenus à l'entrée en raison de restrictions budgétaires. En dépit de l'augmentation graduelle du nombre d'enseignants formés dans les CRFME (80 en 2012-2013 ; 182 en 2018-2019), le nombre total des enseignants de cette catégorie est de 732 ; or, les

besoins en enseignants de l'amazighe sont beaucoup plus importants. La spécificité du statut de « l'enseignant spécialisé » n'est pas assimilée par certains responsables administratifs et/ou pédagogiques qui lui assignent une charge horaire de 30 heures hebdomadaires au lieu de 24 heures, en compensation du nombre élevé de classes dont il a la charge (08). En outre, l'accompagnement pédagogique se heurte à l'insuffisance des inspecteurs dans certaines délégations provinciales, sachant que pour un bon suivi didactique et pédagogique sur le terrain, il faudrait que les AREF puissent mettre à la disposition des enseignants un inspecteur régional en plus des inspecteurs provinciaux.

En résumé, le processus de formation des enseignants est passé par trois phases, chacune d'elles produisant un profil particulier de l'enseignant :

- La première phase a commencé en 2003-2004, elle est marquée par le volontarisme qui a caractérisé le lancement « au pied levé » de l'intégration de l'amazighe dans le primaire au niveau de la gouvernance à l'échelle du MEN et de l'IRCAM, et l'engagement volontaire des inspecteurs et des enseignants qui se sont proposés d'eux-mêmes pour participer à cette expérience inédite dans l'histoire de l'éducation au Maroc. Cette phase est marquée par un effort irrégulier consenti par le MEN en termes d'organisation de sessions de formation continue à l'échelle des Académies régionales d'éducation et de formation et auquel l'IRCAM a apporté son soutien en termes d'encadrement et de mise à disposition de ressources pédagogiques (formateurs et supports). En définitive, l'expérience inaugurale de formation des enseignants de l'amazighe a certes permis d'embrayer le processus de lancement de l'enseignement de l'amazighe mais elle ne pouvait être suffisante pour combler les besoins en enseignants de cette langue.

- La deuxième phase est celle de la formation des enseignants « polyvalents » dans les Centres de formation des instituteurs. La

contribution de l'IRCAM a été décisive grâce aux interventions de ses chercheurs dans l'encadrement du « module langue » et du module « didactique ». Le bilan est assez satisfaisant puisque le nombre d'enseignants de l'amazighe atteint aujourd'hui environ 5.000 ; cependant différents facteurs exposés ci-dessus ont conduit à la diminution des enseignants « polyvalents », ce qui grève le rythme de la généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de l'amazighe.

- La troisième et dernière phase est caractérisée par le fait qu'à partir de l'année 2012-2013, le MEN abandonne la formule de « l'enseignant polyvalent » pour adopter celle de « l'enseignant spécialisé » dans le cadre de la formation dispensée dans les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). Ce type de formation a contribué à former 732 enseignants spécialisés présentant dorénavant un profil dans lequel la formation académique en langue et culture amazighes reçue à l'université est complétée par une formation « professionnalisante » en didactique de l'amazighe.

Conclusion

La question centrale par rapport à la politique de l'enseignement de l'amazighe est le rythme de sa généralisation dans le système éducatif sur le plan de l'étendue territoriale et sur le plan des cycles du système d'éducation et de formation. Or, il ne peut y avoir de rythme soutenu que si les écoles et les élèves disposent du nombre requis d'enseignants. L'examen de cette question dans ce chapitre a montré que la formation des enseignants de l'amazighe est passée par un processus qui s'est déroulé en trois phases : le volontariat des enseignants en exercice, la formation des « enseignants polyvalents » et la formation des « enseignants spécialisés ». Ce « patchwork » a donné lieu à trois types de profil répondant aux exigences du moment de son adoption.

De par le caractère novateur de l'expérience de « l'enseignant spécialisé », on peut entrevoir la possibilité de son extension au niveau de l'enseignement secondaire. C'est ainsi que dans la perspective d'introduire l'amazighe dans le collège, une formation des formateurs dans les Centres pédagogiques régionaux (CPR) a été réalisée à l'IRCAM au profit de cinq formateurs relevant des CPR de Meknès, Marrakech et Inezgane. Cet essai a donné lieu à un dispositif de formation des professeurs de la langue amazighe du secondaire collégial, élaboré dans le cadre d'un projet de recherche contractuelle externalisé par l'IRCAM et réalisé par des enseignants des CPR en exercice et des chercheurs de l'IRCAM (v Tarifi, 2015). En outre, un recueil de textes choisis a été élaboré pour servir de manuel propre à ce niveau (v Demanti et al., 2016). Dans le cadre de nos visites sur le terrain, notamment dans la Commune Irsmouken relevant de la Province de Tiznit, nous avons assisté à un cours organisé par une association au sein *Dar Attalib* et adressé aux élèves du collège par un enseignant spécialisé de l'amazighe. Ce sont là des signes annonciateurs de la faisabilité de l'extension de l'enseignement de l'amazighe au secondaire collégial.

En termes quantitatifs, le bilan des différentes expériences en matière de formation des enseignants de l'amazighe depuis 2003-2004, selon les chiffres annoncés par le MEN lors de la session du Parlement du lundi 02 décembre 2019, est que l'école primaire dispose d'environ 5.732 enseignants dispensant l'enseignement de cette langue à près de 600.000 élèves avec un accompagnement de 21 inspecteurs. Ce chiffre ne saurait bien entendu être suffisant pour couvrir l'ensemble des paliers dans toutes les écoles du pays. Sur le plan qualitatif, lors de nos visites sur le terrain, nous avons relevé quelques déficiences, notamment le manque de coordination entre les enseignants des différentes langues et les parents d'élèves pour l'atteinte des objectifs tracés dans les programmes scolaires. Les enseignants n'ont pas pris l'habitude de travailler en tant que membres d'une équipe pédagogique, si bien qu'ils ne s'engagent pas dans

une démarche collective de développement de compétences transversales chez les apprenants dans le cadre de l'organisation de projets d'école ou de classe, hormis dans les écoles Medersat.com de la Fondation BMCE pour l'éducation et l'environnement. Par ailleurs, de nombreux cas de tension entre les enseignants de l'amazighe et ceux des autres matières ont été relevés. Pour pallier ce problème, nous recommandons que la formation initiale des enseignants et des directeurs d'écoles soit focalisée sur le développement d'une identité professionnelle au service de l'apprenant et non sur l'appartenance à une identité catégorielle (« enseignants d'arabe », « enseignants de français » et « enseignants d'amazighe »). Il est vrai que pour y arriver, il faut, d'une part, un engagement de tous pour assimiler les dispositions légales, notamment celles de la Constitution et des lois organiques afférant au référentiel du système d'éducation et de formation sur un plan transversal et, d'autre part, pour s'inscrire dans la logique d'une intervention didactique fondée sur le bilinguisme officiel amazighe-arabe et l'ouverture sur les langues étrangères et la pratique du vivre-ensemble. En d'autres termes, cela requiert un changement de culture.

5. RESSOURCES PEDAGOGIQUES

Introduction

Le présent chapitre a pour objet l'examen d'une autre variable qui tisse le processus curriculaire à savoir les ressources pédagogiques. Selon Puimatto (2004), « de manière générale, tout peut être considéré comme une ressource pédagogique pourvu que ce soit des contenus à transmettre dans le cadre de l'enseignement ». De son côté, Gomez (2005) précise qu'une ressource pédagogique est définie comme étant tout savoir porté ou pas par le numérique et exploité dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage. Sur la base de ces définitions, nous entendrons par « ressource pédagogique » tout dispositif, physique ou numérique, destiné à être investi dans un processus d'enseignement-apprentissage ou de formation, en l'occurrence des livres scolaires destinés à l'élève et/ou à l'enseignant, des documents de référence, des modules de formation, ou tout document qui appuie l'enseignement-apprentissage d'une langue donnée (par exemple le conte, la comptine, la chanson, le cahier d'écriture, l'imagier, etc.) ; ou encore des documents numériques comme les didacticiels facilitant l'apprentissage interactif de la langue, de la graphie, des expressions culturelles, etc.

Notre objectif ici est de faire un tour d'horizon des différentes ressources pédagogiques physiques et numériques destinées à favoriser l'apprentissage de la langue amazighe en focalisant sur les ressources physiques, notamment le livre scolaire et les références afférentes, les ouvrages de grammaire, les dictionnaires, les lexiques et, éventuellement, d'autres références. Il s'agit d'examiner les contenus de ces ressources et de nous interroger sur leur contribution en termes de développement des

compétences déclinées dans le *Livre blanc* (2002). Nous nous pencherons également sur leur utilité pour l'enseignant en examinant les appréciations que ces derniers en font. D'autres ressources appuyant l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et consolidant la formation des enseignants seront également présentées en nous concentrant sur leur apport didactique.

Les manuels scolaires

Le manuel scolaire est une ressource pédagogique fondamentale dans la pratique de toute démarche d'enseignement et d'apprentissage. La recherche spécialisée lui reconnait le fait d'être un outil efficace pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, notamment dans les systèmes éducatifs peu dotés de moyens (voir Memaï et Rouag, 2014) et de représenter une variable déterminante dans la réussite scolaire (voir Seguin, 1989 ; Gérard et Roegiers, 1993). Pour ces derniers (*ibid.*, p. 35), le manuel scolaire est « intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité » dans la mesure où il offre :

- À l'apprenant un support où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouveaux savoirs ;
- À l'enseignant un support d'aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices pour renforcer et évaluer les apprentissages ; et
- Aux parents un moyen d'accompagnement et de suivi des apprentissages de leurs enfants.

Par ailleurs, les experts de l'Unesco (2008, p. 14) qualifient le manuel scolaire de ressource pédagogique centrale dans la mesure où il contribue non seulement à offrir des connaissances aux élèves mais participe également à leur éducation par « la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs ». Le manuel contribue ainsi à la construction d'un système de

valeurs dans la conscience de l'élève en lui transmettant des modèles d'identification.

Le manuel scolaire représente ainsi une source d'informations très importante pour les élèves surtout à l'école primaire où les connaissances des apprenants sont limitées. Dans le cas de l'apprentissage de l'amazighe, le manuel scolaire constitue généralement le seul document qui permette à l'élève de se familiariser avec le livre en cette langue. Dans cette optique, Jadin (2005) écrit : « s'habituer aux manuels, c'est se familiariser aux livres, et avoir une chance d'y prendre goût .... Donner à tous les mêmes outils, c'est un des moyens de démocratiser l'école ». En plus de sa fonction d'aide à l'apprentissage de la lecture, le manuel scolaire développe l'imagination de l'élève, stimule sa créativité, lui permet d'autoévaluer ses acquis et l'aide à s'en servir comme un référentiel en appréhendant sa structure physique, sa table des matières, ses auteurs, sa date de publication etc. Parallèlement, il propose à l'enseignant des exercices qui lui permettent de mesurer le degré de maitrise des savoirs de l'élève (voir Gérard & Roegiers, 2009).

Dans le domaine de l'enseignement de l'amazighe, la *Fondation BMCE pour l'Education et l'Environnent* dédiée au développement de l'éducation dans les zones rurales, est la première institution à avoir intégré l'enseignement de l'amazighe dans les écoles de son réseau *Medersat.com.* De ce fait, elle est considérée comme étant l'institution fondatrice de l'appareillage pédagogique amazighe pour le préscolaire et le primaire ; c'est ainsi que le premier manuel de l'amazighe a été élaboré en 2001-2002 par son « pôle amazighe ».

Dans cette section, nous présenterons les manuels scolaires dédiés à l'enseignement primaire selon une approche diachronique en présentant leurs objectifs, leurs approches, leurs contenus et leur structure.

Les manuels de la Fondation

La *Fondation* est la première institution éducative à avoir produit et édité des ressources pédagogiques propres à l'enseignement de l'amazighe pour le préscolaire et pour le primaire. Il s'agit essentiellement pour le préscolaire de l'ensemble pédagogique ⴰⴷ ⵍⵎⴷⵖ [Ad lmdγ] « J'apprends », et de deux mallettes pédagogiques et pour le primaire de l'ensemble pédagogique ⴰ ⵏⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ [A nlmd tamaziγt] « Apprenons l'amazighe ». Ce dernier a été édité en graphie tifinaghe par le pôle amazigh de la *Fondation* dans les variantes amazighes du nord, du centre et du sud. Il constitue le premier ensemble pédagogique dédié à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe dans le primaire. Il adopte l'approche par compétence en proposant aux éducateurs-animateurs et aux apprenants du réseau Medersat.com des outils permettant à l'élève de développer leurs capacités de réflexion, d'observation, d'écoute, d'expression, d'action et de création. Il est composé du livre de l'élève, du livre de l'enseignant et d'un livret d'activités.

- ***Le livre de l'élève***

Deux volumes ont été édités par la *Fondation* avec la collaboration de chercheurs spécialistes de l'amazighe ; le premier est destiné au niveau 1 du primaire et le deuxième au niveau 2. Le manuel du niveau 1 a été élaboré en 2002 et publié antérieurement à la signature de la convention liant le MEN et l'IRCAM en juin 2003. L'approche et la progression pédagogiques du manuel 2 ont été élaborées en 2004 par une commission tripartite impliquant le MEN, *la Fondation* et l'IRCAM. Ces manuels visent, en plus d'une éducation aux valeurs, le développement de la compétence communicative à travers des activités de compréhension et d'expression orale : « ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⴹ » [amsawaḍ], de lecture « ⵜⵉⵖⵔⵉ » [tiγri], d'écriture « ⵜⵉⵔⵔⴰ » [tirra], de vocabulaire « ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ » [amawal], de grammaire et

conjugaison « ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ ⴷ ⵓⵙⴼⵜⵉ » [tajṛṛumt d usfti] selon une approche didactique qui répond au référentiel de compétence de chaque niveau.

- ***Le livre de l'enseignant***

Il s'agit de guides pédagogiques destinés aux éducateurs-animateurs chargés de l'enseignement de la langue amazighe de la première année et de la deuxième année du primaire. Ils donnent des indications sur la méthode pédagogique à suivre pour la planification, la gestion et l'évaluation des activités proposées dans le manuel de l'élève. Les guides présentent quelques modèles de fiches pédagogiques en guise de propositions d'outils de travail. Le but n'est pas de donner des recettes toutes faites mais de proposer une démarche souple pour permettre aux éducateurs-animateurs de s'investir dans leurs cours et de choisir l'approche qui répond le mieux aux besoins des apprenants. Les fiches pédagogiques proposées donnent des orientations utiles à adapter selon le niveau des élèves, leurs besoins d'apprentissage et le contexte socioculturel de l'école. Les auteurs laissent ainsi toute latitude aux éducateurs-animateurs pour compléter et enrichir le contenu des fiches proposées. Ils sont également sollicités pour élaborer de façon créative d'autres fiches pédagogiques.

- ***Les livrets d'activités***

Les livrets d'activités la *Fondation* pour la 1re et la 2e année du primaire sont constitués de fascicules illustrés dont le contenu pédagogique vise le renforcement de la compétence orale et écrite à travers des activités culturelles, des activités d'éveil et des activités de graphisme et exercices de lecture. Le cahier d'activités culturelles comprend des textes représentant certaines expressions de la culture amazighe, en particulier des contes, comptines, poèmes, devinettes et des jeux. L'enseignant est appelé à s'en servir pour organiser des activités culturelles hebdomadaires en relation avec l'objectif de communication cible du manuel de lecture.

Pour le préscolaire, la *Fondation* a publié des livrets sous forme de cahiers d'activités pour initier les élèves à la lecture, l'écriture, et les pré-mathématiques et pour développer leur compétences communicatives, artistiques et culturelles. Deux mallettes pédagogiques ont été élaborées par la suite, la dernière a été éditée en 2017 pour la grande section et une autre est en cours de réalisation en 2020 pour la moyenne section.

Les manuels de l'IRCAM et du MEN

Pour sa part, dans le cadre de la convention cadre liant le MEN et l'IRCAM, ce dernier a confectionné des manuels scolaires couvrant l'ensemble de l'enseignement primaire ; il y a lieu de souligner que ces manuels sont le fruit d'un travail d'équipe réalisé par les chercheurs de l'IRCAM en collaboration avec la Direction des Programmes et des Curricula du MEN. Ces chercheurs comptent parmi eux des pédagogues, des didacticiens, des linguistes et des formateurs. D'autres manuels ont été édités par l'IRCAM sous forme de recueil de textes choisis destinés à l'apprentissage de l'amazighe au collège (voir Demnati et al., 2016) et au lycée (voir Azdoud et al., 2017), des manuels pour adultes non-amazighophones (voir H. Laraj, 2005, 2009, 2010). En outre, il a participé en 2007 à la confection d'un livret pour le préscolaire ⴰⵣⵓⵍ ⴰ ⵉⵎⵥⵢⴰⵏⵏ ! [azul a imẓyann !] « Salut les petits ») destiné aux élèves âgés de 4 à 6 ans.

Relativement aux manuels du primaire, L'IRCAM publie en 2003, en collaboration avec le MEN, l'ensemble pédagogique ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ [Tifawin a tamaziɣt] « Bonjour tamaziɣt » destiné à la première année du primaire après avoir confectionné le guide pédagogique et le CD ⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ [awal inu] (voir. H. Laraj et A. Billouche, 2003) pour enseigner des activités orales durant le premier trimestre de la rentrée scolaire 2003-2004. En 2008, l'ensemble pédagogique ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ couvre tous les niveaux de l'enseignement primaire. Il est à noter cependant que dans le cadre la libéralisation du manuel scolaire, le manuel de la première année du

primaire a été remplacé par ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ [Abrid n umurs] « Le chemin de la réussite » (voir Boudris et al., 2007) et ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ [Adlis inu n tmaziɣt] «Mon livre de l'amazighe » (voir Billouche et al., 2007). En 2009, le manuel [Tifawin a tamaziɣt] de la deuxième année du primaire a été révisé et allégé suite à des recommandations de la part des enseignants qui le jugent chargé et difficile pour les apprenants. Il est à noter que les manuels scolaires sont édités par des maisons d'éditions sur la base de programmes scolaires et de cahiers de charge conçus par le MEN en collaboration avec l'IRCAM. Les programmes scolaires ainsi que les cahiers de charge des manuels ont été élaborés par une équipe disciplinaire composée de pédagogues, didacticiens, linguistes et inspecteurs du primaire.

Les contenus de l'ensemble pédagogique [Tifawin a tamaziɣt] ont été élaborés par des chercheurs relevant de l'IRCAM en collaboration avec un inspecteur de l'enseignement du primaire. Leur édition, s'est faite suite à un appel à manifestation aux éditeurs dont le moins disant est généralement sélectionné pour l'édition du manuel. Quant aux manuels scolaires élaborés dans le cadre de la libéralisation du manuel, notamment, [Abrid n umurs] et [Adlis inu n tmaziɣt], ils ont été réalisés par une équipe d'auteurs sélectionnée par des éditeurs qui ont participé à l'appel d'offre du MEN pour la confection de manuels scolaires et qui ont eu l'aval de publier ces manuels suite à la validation d'une commission, désignée par le MEN, pour l'évaluation des manuels scolaires.

L'approche adoptée dans la conception des manuels de l'amazighe en vigueur s'inspire de l'approche par compétence telle qu'elle est définie généralement par les théoriciens des sciences de l'éducation et telle qu'elle est préconisée dans le *Livre Blanc* du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. L'approche par compétence se distingue fondamentalement des autres approches pédagogiques par le fait que, non seulement elle met l'apprenant au centre des apprentissages, mais en outre elle vise à faire acquérir un savoir traduit en actes de

communication. C’est ainsi que les compétences à dispenser sont déclinées en actes de paroles et fonctions communicatives à travers la performance de capacités et de taches langagières dans des situations de communication diverses.

Le développement de la compétence communicative, et des capacités qui lui sont fonctionnellement inhérentes, est décliné dans ces manuels en savoirs, savoir-faire, et savoir -être qui habilitent l’élève à les mobiliser dans des situations de communication diverses. Ainsi, en guise d’exemple, l’apprentissage de la capacité ⴰⵙⵎⵏⵉⴷ ⵏ ⵢⵉⵅⴼ ⵉ ⵡⴰⵢⴹ [Asmnid n yixf i wayḍ] « se présenter à autrui », qui relève de la capacité propre à la compétence communicative s’accompagne de l’acquisition des outils linguistiques appropriés en termes de phrases bien formées sur le plan morphosyntaxique, composées du lexique approprié et prononcées selon les normes de la langue cible. En outre, ces phrases doivent être en conformité avec les règles discursives, notamment la cohérence et la cohésion de l’énoncé, et véhiculer un contenu en concordance avec les données socioculturelles communautaires.

En effet, la maîtrise des capacités liées à toute compétence suppose que l’apprenant a acquis :

- Le savoir linguistique (la compétence linguistique au sens de Chomsky, 1965), à savoir les règles grammaticales comprenant la syntaxe, la morphologie, la phonologie, le lexique et la sémantique ;
- L’ensemble des dispositions psycho-sociolinguistiques intériorisées par l’apprenant et qui lui permettent de parler à bon escient, dans les situations adéquates et de manière appropriée ; et
- Le savoir extralinguistique, notamment la compétence sociale et culturelle communautaire qui nourrit les actes de parole à performer.

De plus, les manuels en question visent une éducation citoyenne explicite dans les progressions pédagogiques et des cahiers des charges

spécifiques à l'amazighe. Rappelons que leur mise en œuvre dans les manuels sous forme de support écrit ou iconique vise l'inculcation de valeurs humanistes telles la solidarité, l'entraide, l'ouverture sur l'autre, l'altruisme, l'estime de soi, la valorisation de soi, de son appartenance et de sa patrie, la sauvegarde du patrimoine national, l'équité pour n'en citer que quelques-unes. Ces savoirs et ces valeurs sont inculqués à la fois à l'aide de textes créés et didactisés et un florilège de textes authentiques sous forme de contes, comptines, poésies, chansons, proverbes et devinettes dont la difficulté varie en fonction de l'âge et le niveau ciblé. L'insertion de ces genres littéraires dans le manuel vise la transmission de la culture amazighe aux jeunes générations en vue de sa préservation et de sa promotion. Ainsi, outre leur qualité en tant qu'outil de communication et d'apprentissage de la langue, ces manuels constituent un outil de revalorisation du patrimoine national, d'ouverture culturel et linguistique et de construction d'identité basée sur un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique plus large tout en renforçant la cohésion nationale. Ainsi, ces manuels distinguent-ils plusieurs niveaux de compétences :

- La mise en œuvre de capacités qui répondent à des besoins de communication dans des situations réelles tels converser, saluer, remercier, s'excuser, s'informer, informer, décrire, expliquer, comparer, conseiller, narrer, argumenter, etc. ;
- Le passage de la maîtrise orale de la langue amazighe à son apprentissage normatif à travers l'écriture et la lecture ; ce qui constitue une nouveauté par rapport à l'amazighe depuis 2003, date de son introduction à l'école ;
- Le passage progressif de l'implicite à l'explicite dans la compréhension du fonctionnement de la langue selon une approche qui vise des aptitudes d'intercompréhension en s'appuyant sur les convergences entre les parlers de l'amazighe et en en exploitant les divergences conçues comme un enrichissement de la compétence communicative des apprenants ;

- L’installation de savoirs véhiculant une éducation civique et citoyenne qui sous-tend un travail éducatif important auprès de l’apprenant par le développement d’attitudes, d’aptitudes et de stratégies lui permettant d’être conscient de ses devoirs et ses obligations ;
- Le développement d’attitudes positives envers la culture et l’environnement immédiat, et l’ouverture sur le monde impliquent un changement cognitif et affectif de l’apprenant envers son identité nationale plurielle tout en s’ouvrant sur d’autres cultures. En effet, l’inculcation de ces valeurs a pour finalité d’approfondir le sens de la citoyenneté chez les apprenants, à assurer leur intégration culturelle, à consolider la cohésion sociale entre les différentes composantes de la société, à promouvoir l'unité nationale et à développer le sentiment de fierté à l’égard des différentes composantes de l'identité marocaine.

Afin d’aider les apprenants à fixer les apprentissages, les manuels proposent une grande variété d’exercices d’évaluation formative et une liste de synonymes des mots par unité pédagogique à la fin des manuels de la 4e, 5e et 6e année pour appréhender l’intercompréhension dialectale. Chaque manuel est doté d’un guide de l’enseignant qui l’accompagne dans ses tâches pédagogiques et lui fournit des savoirs et savoir-faire permettant de planifier, gérer et évaluer les situations d’apprentissage. En plus de propositions de modèle de fiches pédagogiques, ces guides fournissent à l’enseignant un glossaire lui permettant d’assimiler la terminologie pédagogique et le vocabulaire spécifique aux thèmes abordés dans les manuels.

Les manuels en vigueur sont structurés en huit unités didactiques. Chaque unité vise le développement de capacités communicatives orales et écrites autour d’un thème déterminé. Elles ont des structures similaires. Elles englobent des activités de base, à savoir l’expression orale, la lecture, l’écriture, le fonctionnement de la langue et des activités de prolongement de la compétence, en l’occurrence par la comptine ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ [tizlit], le conte

ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ [tanfust], la devinette ⵜⴰⵡⴰⴼⵉⵜ [tawafit], le proverbe ⴰⵏⵣⵉ [anzi], le jeu ⵓⵔⴰⵔ [urar], et les activités d'éveil ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵜⵓⴽⴰⵢⵜ [tilal n tukayt] par la restitution des étapes de la genèse d'un phénomène, la fabrication des objets, l'analyse et la résolution des problèmes (voir Tifawin a tamaziɣt 4, p. 89, 90 et 104, 117, 118).

A partir de la 4e année, l'ensemble pédagogique « Tifawin a tamaziɣt » s'enrichit de l'activité ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ [asnay n tutlayt] « fonctionnement de la langue » dont l'objectif majeur est de fixer et de consolider de façon explicite la synonymie lexicale et l'équivalence grammaticale acquises en 2e et 3e année, tout en constituant une plateforme, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, pour préparer les élèves à appréhender l'intercompréhension entre les parlers de l'amazighe et communiquer à l'oral et à l'écrit dans une langue enrichie de ses variantes à partir de la cinquième année du primaire en les initiant de façon progressive et élémentaire à la typologie des textes. A partir de ce dernier niveau, chaque unité pédagogique propose aux élèves, en plus des textes de lecture compréhension, l'activité ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ [Tiɣmrt n tɣri] « coin de lecture » qui leur offre un florilège de textes ne dépassant pas huit lignes en vue d'enrichir leur culture générale et de les ouvrir sur le monde. A titre d'exemple, les thèmes abordés dans ces textes en 5eannée du primaire sont des initiations aux civilisations anciennes telle la civilisation des Maya ⵜⴰⵖⵔⵎⴰ ⵏ ⵎⴰⵢⴰ [taɣrma n Maya], les écritures anciennes telle l'écriture des Chinois ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵉⵛⵉⵏⵡⵉⵢⵏ [tirra n ichinwiyn], les différents types de costumes vestimentaires dans le monde ⵜⵉⵎⵍⵙⴰ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ [timlsa n umaḍal], les iglous ⴰⵣⴷⴷⵓⵖ ⵏ ⵓⴳⵔⵉⵙ [azdduɣ n ugris], les gratte-ciels ⴰⴱⵔⵣⴷⴷⵓⵖ [abrzdduɣ], les plantes carnivores ⵎⵜⵛⴰⴽⵙⵓⵎ [mtcaksum] et les plantes maritimes ⵉⵊⴷⴷⵉⴳⵏ ⵏ ⵢⵉⵍⵍ [ijddign n yill], la grippe aviaire ⵉⵏⴼⵍⵓⵡⴰⵏⵣⴰ ⵏ ⵉⴳⴹⴰⴹ [influwanza n igḍaḍ]. D'autres thématiques font l'objet de cette activité en 5e année du primaire, à savoir la musique ⴰⵥⴰⵡⴰⵏ [aẓawan], les panneaux de circulation ⵉⴼⵉⵍⵏ ⵏ ⵓⵙⵉⴽⵍ [ifiln n usikl], les droits des enfants, ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ [izrfan n imẓẓyann], la chaîne

alimentaire ⴰⵙⴷⴷⵉ ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ [asddi amaddur], la terre des femmes ⴰⴽⴰⵍ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵉⵏ [akal n tmgharin] et les métiers insolites ⵜⴰⵣⵣⵓⵍⵉⵏ ⵏⵏⴰ ⵅⴼ ⵓⵔ ⵊⵊⵉ ⵏⵙⵍⵍⴰ [tazzulin nna xf ur jji nslla].

Les situations d'apprentissage englobent des contenus autour de thèmes divers et variés. En l'occurrence :

- Les thèmes spécifiques au monde qui entoure l'apprenant tels la famille, l'école, le quartier, le marché, le climat, la flore et la faune, les achats, le sport, les vacances, les voyages, l'hygiène et la santé, les habits, les maladies, les fêtes, la technologie, la chaîne alimentaire, les métiers, les fait divers et les droits des enfants ;
- Les thèmes liés au patrimoine matériel et immatériel, tels, les jeux traditionnels, l'art culinaire amazighe, la fête du nouvel an amazighe, les personnalités et les monuments historiques, le conte merveilleux, le conte plaisant ; et
- Les thèmes tournant autour des institutions sociales, économiques et culturelles traditionnelles comme le système d'irrigation et les techniques architecturales.

Outre les manuels précédents, un dispositif de l'enseignement de l'amazighe dans les classes à niveaux multiples a été confectionné par le MEN en collaboration avec l'Unicef et l'IRCAM. En outre, des cahiers d'intégration visant la mobilisation des acquis des élèves dans des familles de situations problèmes ont été confectionnés par l'IRCAM en collaboration avec le MENESFCRS dans le cadre du projet 20, intitulé *la maitrise des langues*, de *l'espace 3* du *Plan d'urgence*. Ces ressources couvrent l'ensemble du cycle primaire en termes de cahiers pour l'élève et guides pour l'enseignant pour évaluer le degré de développement de la compétence communicative orale et écrite chez les apprenants sur la base d'un référentiel de compétences et de critères bien déterminés.

Le vivre ensemble dans les manuels scolaires

En vue d'élucider la fonction « d'éducation sociale » du manuel (Roegiers, 2009, p. 85), nous nous sommes basée sur une grille d'analyse qualitative des textes et des images des manuels en vigueur selon une approche fondée sur « le vivre ensemble » sous ses deux facettes :"être ensemble" et" faire ensemble" (voir Frank, 2015) et selon une démarche sociologique qui analyse la place de la fille/femme dans le livre scolaire amazighe. Nous entendons par "être ensemble", être reconnu et valorisé et par" faire ensemble", avoir un rôle à jouer, changer ensemble par la solidarité et contribuer à la construction d'un espace de respect mutuel et de vivre-ensemble en focalisant sur la valorisation de la femme/fille et le respect de l'égalité des sexes. Plusieurs études ont révélé que le sexisme et la discrimination à l'égard des femmes sont profondément enracinés dans les relations sociales (voir El Attar, 1992 ; Sadiqi, 1995). Ce stéréotype social attestée est reproduit dans les curricula et les programmes de littéracie qui ne portent pas suffisamment les valeurs d'égalité et n'incluent pas une éducation permettant de prévenir les messages discriminatoires à l'encontre des femmes (voir Agnaou, 2004) ; c'est ainsi que l'éducation véhicule à travers le manuel scolaire des contre-valeurs qui privent la société de son capital féminin au lieu d'en faire une contribution efficiente et effective au progrès social (voir Agnaou et al., 2015).

L'analyse qualitative que nous avons effectuée au sujet des contenus des manuels scolaires de l'amazighe affirme que ces derniers véhiculent globalement une culture citoyenne et de vivre-ensemble fondée sur des valeurs comme la solidarité, l'altruisme, le respect de la différence, la protection de l'environnement, la valorisation de soi et de l'autre ainsi que celle du patrimoine national. Concernant les rapports femme/fille et homme/garçon en relation avec la dimension "être ensemble" en termes de reconnaissance et de visibilité, l'analyse a révélé que :

- Les filles et les garçons occupent globalement les mêmes espaces aussi bien au niveau des supports iconiques (couvertures, illustrations, images) qu'au niveau du texte (dialogues, textes de lecture, consignes et activités ludiques et culturelles). Les personnages des manuels, garçons et filles, sont tous les deux visibles au sein de la famille, à l'école et dans le quartier. Ils coexistent, interagissent ensemble et communiquent autour de divers thèmes et le point de vue de la fille ainsi que celui du garçon sont respectés ;

- La fille/femme occupe divers rôles sociaux. En plus des rôles traditionnels en tant que maman et femme au foyer ou instructrice, elle est aussi présentée en tant qu'artiste, médecin, pilote, musicienne, entrepreneure, journaliste, juge, avocate et personnalité historique telle la poétesse Mririda Nayt Atiq connue pour sa résistance contre la colonisation française (voir Euloge, 1963) ou Tin-Hinane, la reine touarègue du pays du Hoggar (voir Gast, 1973) ; et

- Le manuel focalise sur la valorisation de la femme et l'importance de son rôle dans la préservation de la culture et la transmission des savoirs locaux et sur son apport au développent socio-économique (voir Tifawin a tamaziɣt 6 (2008), p.47, 114).

Concernant la dimension « faire ensemble" et "agir ensemble", notamment avoir un rôle à jouer, changer ensemble par la solidarité et contribuer à la construction d'un espace de cohabitation sain et juste, nous avons relevé des situations d'appel au changement et l'amélioration de la condition de la femme/ la petite fille. À ce sujet, l'accent est mis sur la scolarisation de la petite fille et son droit à l'éducation eu égard à l'importance de cette question. L'objectif des supports pédagogiques étant d'amener les apprenants à s'approprier les valeurs qui favorisent leur droit à l'éducation, la scolarisation de la petite fille est approchée dans une situation problème où les élèves sont exposés à un support iconique qui illustre l'image d'une petite bonne qui rêve d'aller à l'école (Tifawin a tamaziɣt 6 (2008), p. 78). En effet, l'apprentissage de ces notions ne se

limite pas au premier niveau de la taxonomie de *Bloom* (1956, révisée par Anderson and Krathwohl, 2001), c'est-à-dire que la *connaissance* et la *compréhension* mais ils font appel à d'autres capacités cognitifs plus complexes, notamment l'analyse, *l'évaluation* et *la création* en interpellant l'esprit critique des apprenants et en les conduisant à développer leur savoir-agir et à devenir créatifs. Par conséquent, les apprenants sont invités à s'approprier des valeurs qui favorisent le respect mutuel de l'homme et de la femme et qui insistent sur le fait que cette dernière est un Etre qui a aussi des droits, notamment le droit à une socialisation réussie nécessitant non seulement la prise en compte de soi mais aussi le respect de l'autre et sa valorisation. Nous ajoutons à cela que le travail des enfants et les droits qui les protègent occupent toute une séquence pédagogique du même manuel (Tifawin a tamaziɣt 6 (2008), p.80-86). Le thème sur le droit de l'enfant et les grands principes qui y affèrent sont proposés pour une activité de lecture dont l'exploitation permet d'inculquer aux apprenants, qu'ils soient garçons ou filles, qu'ils sont des êtres précieux à qui des droits sont reconnus afin qu'ils contribuent ensemble à leur développement personnel et à celui de leur communauté et de la société en général.

Les valeurs du vivre-ensemble des deux sexes prises en compte dans les manuels scolaires de l'amazighe sont indiscutablement d'une grande importance pour l'éducation des futures générations. Toutefois, le vivre-ensemble peut-il être une réalité si les valeurs afférentes ne s'enseignent qu'à travers les manuels ? Ne faut-il pas envisager un programme d'éducation au vivre-ensemble dans un contexte plus large relayé par les médias et à travers des activités parascolaires, notamment le théâtre, l'art, la chanson, la poésie, etc. pour que les jeunes apprenants puissent être non seulement réceptifs mais plutôt créatifs, ce qui est considéré comme étant le niveau le plus complexe et le plus stimulant sur le plan intellectuel, selon la taxonomie de Bloom. Car enseigner quelque chose qui est de l'ordre des valeurs sans avoir l'occasion de le vivre, de le pratiquer,

de se l'approprier à travers son comportement social risque d'être à la fois artificiel, peu significatif et sans conséquence sur le plan communautaire.

Les manuels scolaires vus par les enseignants

Après avoir présenté les manuels scolaires dédiés à l'enseignement de l'amazighe au primaire en focalisant sur leur plus-value, il serait intéressant d'examiner comment ces supports sont perçus par leurs utilisateurs. A ce jour, très peu de recherches ont été consacrées à l'évaluation du manuel scolaire de l'amazighe. A ce sujet, nous avons traité la mise en œuvre des recommandations du *Livre blanc* du MEN quant à la gestion de la variation dialectale dans l'ensemble pédagogique « Tifawin a tamaziɣt » (voir Agnaou, 2009a) et nous avons également analysé la question de l'aménagement linguistique du corpus dans les manuels scolaires (voir Agnaou, idem). Pour sa part, Ennaji (2009) a rendu compte de l'enseignement de l'amazighe dans les écoles communautaires de la Fondation BMCE ; il a exposé la stratégie et l'expérience de cet organisme en la matière, présenté le cadre pédagogique des outils d'apprentissage et décrit leurs contenus. Dans le même sens, Boudris (2010) a effectué un survol des étapes liées à la confection du manuel « Tifawin a tamaziɣt» en en examinant les considérants philosophiques ; pour leur part, Ichou et El Barkani (2010) ont rendu compte de témoignages d'enseignants de l'amazighe sur la deuxième édition du manuel de la deuxième année du primaire selon lesquels la dernière édition est mieux adaptée au niveau des élèves que la première édition. Enfin, Abidar (2015) a traité des aspects liés au patrimoine matériel et immatériel dans les manuels scolaires de l'amazighe. Cette revue succincte des manuels scolaires de l'amazighe révèle que ces travaux ont examiné des questions liées à la conception des manuels, leurs contenus et la gestion linguistique de leurs corpus. D'autres questions ciblant le point de vue des utilisateurs de ces manuels méritent d'être examinées, en l'occurrence les attentes des enseignants, les problèmes de lisibilité et de typographie, la gestion des apprentissages, le

développement de la compétence communicative chez les apparents, la prise en compte de l'enseignement différencié, l'accessibilité des contenus proposés, le niveau de la langue utilisée, le lien entre les exercices proposés et l'évaluation des acquis des élèves, la fonction des illustrations par rapport aux objectifs d'apprentissage, la pertinence des guides de l'enseignant dans la planification, la gestion et l'évaluation des situations d'enseignement-apprentissage.

Telles sont les principales questions qui ont fait l'objet d'une enquête que nous avons menée auprès d'une trentaine d'enseignants de l'amazighe. L'intention qui a animé notre travail a consisté à examiner ces manuels en termes d'acquis à capitaliser et de dysfonctionnements à dépasser dans un contexte national marqué par la réforme du manuel scolaire. D'ailleurs, la direction des curricula relevant du MEN a procédé à la révision des programmes de l'enseignement primaire en vue d'élaborer une nouvelle génération de manuels scolaires. Ces programmes, auxquels des experts de l'IRCAM ont contribué, sont élaborés selon une méthodologie qui vise l'harmonisation des apprentissages de l'arabe, de l'amazighe et du français selon une approche coordonnée en matière de compétences à développer et des thèmes à aborder favorisant ainsi une coordination entre les enseignants et la réalisation de projets d'école. En outre ces programmes ont le mérite de poser les jalons d'un cadre national de référence commun aux langues nationales et étrangères en usage dans le système éducatif marocain où sont définis :

- Les compétences finales et celles à atteindre à chaque niveau scolaire ;
- Les niveaux de référence ;
- Les indicateurs spécifiques à la maitrise des quatre habiletés, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite ; et
- Les thèmes à enseigner et les progressions pédagogiques servant de cahier de charge pour les contenus des nouveaux manuels.

Dans l'optique des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de la nouvelle génération des manuels scolaires qui devraient voir le jour en septembre 2021, nous avons effectué des entretiens individuels sur le terrain ou à travers d'entretiens téléphoniques structurés auprès d'une trentaine d'enseignants relevant des académies régionales d'éducation et formation de Souss-Massa, Marrakech-Safi, Casablanca-Settat, Rabat-Salé-Kenitra, et Draa-Tafilalet. Les réponses, propos et suggestions recueillis à travers les entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative relative à chacune des questions posées et dont la quintessence est mise en exergue ci-dessous :

- Adéquation des manuels scolaires aux besoins : les enseignants interviewés estiment unanimement que les manuels répondent à leurs attentes en matière de contenus à planifier et d'activités à gérer et de compétences à évaluer. Toutefois, ils regrettent le fait que ces manuels ne soient pas accompagnés (i) de documents sonores ou audiovisuels leur permettant de mieux gérer la compréhension orale et de développer la compétence orale chez les apprenants et (ii) d'illustrations grand format pour mieux gérer la situation en rapport avec des activités de communication orale et d'installation du vocabulaire. En outre, certains enseignants déplorent le manque de formation à l'usage des manuels des niveaux supérieurs, notamment la quatrième, la cinquième et la sixième année du primaire.

- Lisibilité et typographie des manuels, les enseignants enquêtés sont satisfaits de la qualité esthétique des manuels à part le manuel [Abrid n umurs], dont certaines pages ne sont pas lisibles et dont les images ne sont pas assez attrayantes pour les élèves. Ils ajoutent que la gestion matérielle des variantes par couleur (couleurs bleu, vert et jaune pour indiquer respectivement les variantes nord, centre, sud et le marron pour les activités communes) n'est pas toujours bien assimilée par certains de leurs collègues sur le terrain et par les élèves, d'où la nécessité d'introduire dans les manuels des indications plus simples et plus claires.

- Aide apportée par les manuels pour gérer les apprentissages : les enseignants déclarent avoir rencontré des difficultés dont les plus récurrentes sont d'ordre opérationnel notamment la forte charge du programme, l'insuffisance de l'horaire alloué à l'enseignement de la langue et la non-disponibilité du manuel scolaire chez les apprenants. D'autres ont trait à l'insuffisance de la maîtrise de l'amazighe standard, notamment les néologismes et la langue utilisée dans les guides de l'enseignant.

- Apport des manuels au développement de la compétence communicative des apprenants : les enseignants déclarent que l'expression orale est l'activité la moins maitrisée par les élèves non-amazighophones. Les explications données sont diverses ; elles ont trait principalement à :
  - La discontinuité de l'apprentissage de la langue ;
  - L'irrégularité et la discontinuité de l'apprentissage ;
  - L'insuffisance de l'horaire alloué à cette activité ;
  - La pléthore des élèves excédant la trentaine par classe ;
  - La non-disponibilité de supports audio-visuels favorisant la compréhension et l'expression ;
  - La longueur des dialogues et des textes de lecture ;
  - L'insuffisance d'espaces alloués aux exercices facilitant l'activité orale ;
  - La démotivation des apprenants du fait de la non généralisation de l'enseignement de l'amazighe et de la non prise en compte de son évaluation dans les bulletins scolaires.

Il faut noter ici que l'activité que les élèves amazighophones et non amazighophones réussissent le mieux est la lecture fluide et la mémorisation des comptines et des poèmes.

- Enseignement différencié : les enseignants estiment que les manuels sont plus destinés aux élèves amazighophones qu'aux non amazighophones. Pour atténuer ces difficultés, certains d'entre eux interviennent sur la langue et sur la longueur des dialogues.

- Accessibilité des textes : les enseignants apprécient fortement les contenus des manuels quant à leur contribution à la culture générale de l'élève. Toutefois, ils les jugent assez difficiles pour les élèves non-amazighophones et notent que certains textes, notamment ceux à caractère historique, ne sont pas adaptés à l'âge des élèves de la troisième année. En outre, ils estiment qu'ils présentent des difficultés même pour les enseignants non-initiés à l'histoire ancienne.

- Niveau de langue enseigné : l'appréciation de la qualité de la langue par les enseignants interviewés est mitigée ; certains la trouvent difficilement accessible et non adaptée aux niveaux des élèves à cause de la densité des leçons de grammaire et la longueur des textes de lecture. D'autres, la considèrent appropriée au niveau des élèves, notamment les amazighophones ; il faut dire que la langue native constitue une ressource importante pour le développement de leurs compétences en lecture et en culture générale.

- Choix de la langue standard et gestion de la variation dans les manuels : l'appréciation des enseignants est également mitigée. Quelques-uns jugent qu'elle constitue un réel défi pour eux dans la mesure où la préparation de certains cours leur prend beaucoup de temps en raison de la consultation excessive des glossaires ou des dictionnaires. La majorité d'entre eux estime cependant que la langue standard contribue à la richesse de leur langue maternelle et les préparent en même temps que leurs élèves à une intercompréhension progressive des autres parlers. D'autres considèrent qu'il faut inverser l'approche adoptée jusqu'ici en enseignant dès le départ la langue standard tout en faisant en sorte que les élèves soient ouverts à la variation dialectale à travers les synonymes

comme c'est le cas dans les manuels de 5e et de 6e année. Ils estiment que c'est là le moyen le plus approprié pour réduire l'effet de l'aléa de *l'enseignement du parler propre à l'enseignant* surtout que celui-ci peut changer d'une année à une autre et d'une classe à une autre. Ils ajoutent, en outre, que l'amazighe standard ne pose pas le problème généré par la variation à l'apprenant non amazighophone dans la mesure où l'amazighe en général ne fait pas partie de son répertoire linguistique.

Bien que cette enquête soit limitée par la non représentativité de l'échantillon enquêté et par son caractère exclusivement qualitatif, elle livre cependant des informations importantes à prendre en considération en vue de l'élaboration de la nouvelle génération des manuels scolaires. Par ailleurs, elle appelle à la confection d'évaluations plus approfondies et plus systématiques. Tenant compte de cette situation, nous sommes en droit de postuler que les performances linguistiques pourraient être entachées de faiblesses eu égard à l'impact des facteurs handicapants relevés lors de cette enquête.

Supports didactiques et ouvrages de référence

Les supports didactiques et les ouvrages de référence destinés aux cadres pédagogiques (formateurs, enseignants, inspecteurs) et aux apprenants de la langue amazighe constituent un appui de valeur pour l'exercice de qualité de leur fonction. Nous focaliserons ici sur les ressources les plus pertinentes pour le développement de la compétence en graphie tifinaghe, l'assimilation des règles d'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, de la terminologie pédagogique, l'enrichissement du vocabulaire général et la mise en œuvre de la planification, de la gestion et l'évaluation des situations d'enseignement-apprentissage.

Ressources pour initier les élèves à la lecture décodage et à l'écrit

Dans cette section nous mettons l'accent sur quelques ressources que l'RCAM a élaborées dans l'intention d'aider l'apprenant à consolider sa compétence communicative et culturelle, en plus des manuels scolaires. Pour se faire, nous allons présenter quelques-uns de ces supports en focalisant sur leur importance dans l'apprentissage de la langue et leur contribution à la mise en place d'une littérature de jeunesse susceptible de contribuer à l'atteinte des objectifs et des finalités fixées par les programmes et le curriculum de l'amazighe au primaire.

Tout en visant le développement des composantes fondamentales de la lecture (Smith, 2004), notamment la conscience phonémique, le principe alphabétique, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension, l'IRCAM a publié une série de ressources destinées aux élèves et aux enseignants. Il s'agit de :

- L'imagier alphabétique ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ [Iskkiln n tfinaghe] (Agnaou , 2005), est une ressource qui a pour objectif principal d'initier les apprenants à la l'alphabet tifinaghe tout en développant leur conscience phonologique à partir d'un corpus représentant plus d'une centaine d'images représentant une liste de mots intégrant l'ensemble de l'alphabet tifinaghe selon une progression respectant l'ordre alphabétique préconisé par Tifinaghe-IRACM.

- Le dictionnaire imagier ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ [Tamawalt inu tamzwarut] (Agnaou, 2008) est un dictionnaire visuel de 500 mots appartenant à 18 champs sémantiques. Il a été conçu dans le but d'outiller les apprenants du primaire du vocabulaire de base en langue qui soit en harmonie avec le processus d'habilitation de la langue et avec les thèmes fixés dans les programmes scolaires, en l'occurrence le corps humain, la famille, l'école, le quartier, le souk, la toilette, la flore, la faune, la nourriture, le sport, l'hygiène, les saisons, les moyens de transport, les chiffres, les formes et les couleurs. En outre, ils les aident à développer

leurs capacités d'observation, de repérage, de mémorisation et de classement des unités lexicales tout en leur proposant des jeux de lecture et exercices d'auto-évaluation.

- Le cahier de graphisme ⵜⵉⵙⵉⵙⴽⵉⵍⵜ [tisiskilt] (Y.Laraj, 2005) a pour objectif de préparer les apprenants à l'écriture en graphie tifinaghe à l'aide d'exercices visant le développement des habiletés perceptives et motrices sur la base d'images représentant essentiellement des objets du patrimoine matériel marocain tout en les initiant au principe alphabétique à partir de mots usuels.

- Le cahier d'écriture ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ ⴰⴽⴷ ⵉⵜⵔⵉ [amuddu akd itri] (EL Khattabi, 2013) est une ressource qui propose aux apprenants de la première année du primaire une méthode ludique pour apprendre à écrire les lettres de l'alphabet tifinaghe, le but est de développer leur littéracie en langue amazighe en partant d'une situation de communication orale et en se basant sur des supports iconographiques et des figures artistiques inspirées de motifs culturels représentant la forme de la lettre cible. Cette méthode propose au total 33 figures artistiques, une pour chaque lettre en partant de l'expression orale pour aboutir à la lecture, puis du coloriage à l'écriture en passant par le graphisme ; l'étape suivante est consacrée à la consolidation et à l'appropriation des lettres, enfin, un conte clôt la méthode sur le passage à la production de phrase à partir d'un support culturel emprunté à l'environnement de l'enfant.

Ressources pour développer la lecture diction

Le cahier de comptines ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ ⵉⵏⵓ [tizlatin inu] (Agnaou, 2005b) regroupe 29 comptines destinées aux élèves du préscolaire et de la première année du primaire. Elles tournent autour de thématiques liées à l'environnement immédiat des apprenants, telles la famille, l'école, le corps humain, l'hygiène, les habits, les saisons, les fêtes, les animaux, l'environnement et la patrie, tout en véhiculant une éducation citoyenne.

Il consiste en une méthode ludique à objectifs multiples tels le développement de l’écoute, l’imprégnation sonore, le développement de la mémoire, la maitrise de la modulation de la voix, l’amélioration de la diction, l’appropriation de la langue et l’expression orale. Par ailleurs, ce support propose des exercices favorisant le développement des capacités d’observation, de reproduction, de repérage, de complétion, de transformation, de production et de création linguistique et artistique.

Dans la même perspective, des chansons pour enfants ont été réalisées par Belaid Akkaf en 2006 et 2007 sous forme de deux Cd audio. Il s’agit de ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵉⵏⵓ [Tamazirt inu] « Mon pays » et ⵜⵉⴼⵙⴰ [Tifsa] « Le printemps » chantés par la chorale de l’IRCAM. Ces ressources ont été enrichies par d’autres chansons éducatives, élaborés par l’association « Hiya wa huwa siyyan » et par des enseignants de l’amazighe.

Ressources pour développer la lecture extensive chez les élèves

En nous basant sur Robb et Susser (1989), nous entendons par lecture extensive ou cursive la lecture de livres en vue d’en saisir la compréhension globale pour en retirer du plaisir et ce dans le cadre de l’apprentissage d’une langue donnée. Dans cette perspective, plusieurs ressources ont été éditées par l’IRCAM de 2004 à 2019 sous forme de contes, histoires illustrées et bandes dessinées. L’objectif de ces ressources est de développer chez l’apprenant la littéracie en amazighe, c’est-à-dire l’aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l’information écrite dans la vie quotidienne. Signalons quelques-unes des ressources les plus utilisées :

- Il existe des recueils de contes et des histoires illustrés qui offrent à l’enseignant et à l’élève des supports pédagogiques renforçant la lecture, citons notamment les publications des didacticiens et des pédagogues de l’IRCAM (Agnaou 2005 a, b, c, d, e, f, g et 2008 ; Demnati, (2005 a; et Khalafi, 2007 a, b, 2008, a, b, 2012, 2019) et des

histoires publiées par la même institution dans le cadre de la recherche contractuelle (Abbasi 2015a, et b).

- Enfin, il existe des BD en amazighe qui peuvent servir l'enseignement-apprentissage de l'amazighe à des niveaux différents (Babahadi, 2008 a, b ; Demnati, (2005b), (2008 a, b).

Ces ressources ont pour objectifs opérationnels d'ouvrir les apprenants à la dimension culturelle au sens large, de susciter leur adhésion aux valeurs véhiculées par cette littérature tout en consolidant leurs acquis, en les exerçant aux stratégies de lecture et en leur servant de modèle pour les initier à la création littéraire à partir de la cinquième année du primaire. La finalité étant de les préparer à devenir des lecteurs autonomes et les initier à la production littéraire dans le cadre des projets de classe ou d'école.

Références dans le domaine de la grammaire et de la conjugaison

La grammaire représente la charpente de toute langue, c'est pourquoi l'apprentissage de celle-ci passe nécessairement par la maîtrise de celle-là. Dans le manuel de la langue amazighe, le fonctionnement de la langue occupe une position de choix qui permet de sensibiliser l'apprenant aux différentes parties du discours et aux principales catégories morphosyntaxiques et lexicales de la langue standard. Au fur et à mesure que l'élève avance dans la connaissance de la langue, il apprend à classer les parties du discours selon la variabilité des mots ; il apprend aussi à classer les mots selon des critères syntaxiques fixant leur fonction dans la phrase, et enfin selon des critères de sens qui assignent un type spécifique d'information porté par les mots appartenant à la même classe. Dans l'apprentissage de l'amazighe, la sensibilisation au fonctionnement de la langue puis à sa grammaire formelle se déroule progressivement selon la démarche privilégiant la grammaire implicite de la première à la

quatrième année, et la grammaire explicite en cinquième et sixième année.

Les ouvrages portant sur la grammaire de l'amazighe sont relativement nombreux, les premiers ont été réalisés durant la seconde moitié du XIXe à partir des parlers algériens notamment kabyles, ils comprennent une description succincte des sons et des parties du discours, un glossaire de base et des textes de la tradition orale transcrits. Au XXe siècle, certains parlers marocains sont étudiés avec une certaine exhaustivité ; nous disposons même de sommes importantes sur le pan-amazighe (voir Basset, 1952). Durant la seconde moitié du XXe siècle, les descriptions grammaticales sont approfondies dans le cadre des approches de la linguistique moderne, notamment fonctionnaliste et génératives. Il est important pour l'enseignant de l'amazighe de se familiariser avec les écrits des grammairiens et des linguistes pour comprendre les règles du fonctionnement de la langue enseignée et les inculquer aux apprenants selon une démarche didactique appropriée.

Avec le lancement de la première expérience en matière d'enseignement de l'amazighe, il était important de pouvoir disposer d'un document de présentation générale de la langue amazighe du Maroc qui soit directement utilisable comme outil didactique durant les sessions de formation des inspecteurs et des enseignants. Ce document intitulé *Initiation à la langue amazighe*, publié d'abord en français (voir Ameur et al., 2004) puis traduit en arabe en 2006 pour en faciliter l'accès à la majorité des enseignants plus à l'aise en langue arabe. Il a ainsi été réalisé sur la base des modules de formation destinés aux premières cohortes d'inspecteurs et d'enseignants de l'amazighe lors des sessions organisées par le MEN en collaboration avec l'IRCAM entre juin et juillet 2003. Il a pour objectif d'initier les cadres pédagogiques à l'écriture en graphie tifinaghe et à la segmentation de la chaîne parlée sur la base de critères bien déterminés et présente des informations sur le statut de l'amazighe et sa situation sociolinguistique. En outre, l'ouvrage décrit les principaux

éléments de la morphosyntaxe de l'amazighe qui ont servi de base à la norme graphique et aux règles orthographiques en usage dans les manuels scolaires ; il propose enfin une liste de références bibliographiques. Cet opuscule se distingue des ouvrages réalisés par les dialectologues et les linguistes d'abord par le fait qu'il s'agit d'une initiation destinée à des usagers dénués de formation linguistique, il se démarque ensuite par son caractère pédagogique dans la présentation des structures morphonologiques aménagées à partir des données dialectales et, enfin, par le parti pris de la normalisation des règles orthographiques. Il s'agit là clairement d'un souci pragmatique de didactisation de la grammaire de l'amazighe que nous ne retrouvons pas chez les prédécesseurs davantage intéressés par les faits de divergence entre les parlers et par les spécificités morphologiques et lexicales locales. Un ouvrage de référence plus détaillé est intitulé *La nouvelle grammaire de l'amazighe ;* (voir Boukhris et al., 2008). Il est publié en 2008 en français et traduit tardivement en arabe en 2014. Il puise sa consistance dans le fait qu'il porte sur le traitement des principaux aspects de la grammaire de l'amazighe, à savoir les phonèmes de l'amazighe standard, les règles orthographiques, le nom et le syntagme nominal, les pronoms, le verbe et le syntagme verbal, les adverbes, la phrase simple et la phrase complexe ; il comprend en outre une liste de références bibliographiques consistante. Il a été conçu dans l'objectif de fournir aux utilisateurs des connaissances relativement précises pour servir de document d'appoint aussi bien au formateur et à l'enseignant qu'à l'inspecteur et à l'étudiant apprenti linguiste. Il se caractérise par une démarche résolument ancrée dans une approche qui vise la standardisation de la langue amazighe à travers la mise en exergue d'une grammaire fondée sur l'unité de la charpente de la langue ; ce parti pris n'évacue cependant pas les faits de langue qui reflètent la diversité et la richesse des idiomes de l'amazighe.

À côté de ces supports, on note, le *Manuel de conjugaison amazighe* (voir Laabdellaoui et al., 2012). Cette ressource consiste en un ouvrage destiné aux enseignants, aux élèves et aux étudiants et, plus généralement, à toute personne souhaitant approfondir ses connaissances sur la conjugaison. Il comporte cinq fragments :

- Une description succincte de la morphologie du verbe ;
- Des tableaux de conjugaison d'une trentaine de types de verbes extraits des divers parlers de l'amazighe et de ceux créés dans le cadre de l'aménagement de la langue ;
- Une liste de plus de 3000 verbes avec la précision de leur type et leur traduction sous forme d'index amazighe-français-arabe, français-amazighe et arabe-amazighe ; et enfin
- Une bibliographie des travaux réalisés dans le domaine de la morphologie verbale.

Ces ouvrages de grammaire et de conjugaison réalisés par les chercheurs de l'IRCAM ont aidé de façon décisive à former plusieurs cohortes d'inspecteurs et d'enseignants de l'amazighe, d'une part, et plusieurs promotions d'étudiants des filières d'études amazighes dans les universités, d'autre part.

Références dans le domaine du lexique

À côté des références grammaticales, existent depuis la période coloniale quelques lexiques, des glossaires mais pas de dictionnaire à proprement parler (voir Destaing, 1938 ; Jordan, 1934). A partir des années 1990, des dictionnaires bilingues généralistes voient le jour, certains sont dus à des linguistes ayant travaillé sur des dialectes dans le cadre universitaire (voir Adnor, 2004 ; Amrani, 2007 ; Azdoud, 2011 ; Oussikoum, 2013 ; Serhoual, 2002).

a. Dictionnaires généralistes

Le Dictionnaire arabe–amazighe en trois volumes *Al-muɛjam al-ɛarabiy-al-amaazîγiy* de Chafik (1990, 1996, 2000) est le premier dictionnaire bilingue pan-amazighe marocain. Les entrées y sont données en langue arabe et les équivalents dans différentes variétés amazighes transcrits en caractères arabes. Les différents sens du mot vedette sont employés dans des constructions arabes variées et rendus par des termes amazighs illustrant les différentes formes nominales (nom d'action, d'agent, d'instrument, de lieu, le singulier, le pluriel, etc.), et les formes verbales simples et dérivées. Ce dictionnaire s'adresse à tout usager intéressé par la confluence de l'arabe et de l'amazighe sur les plans de la langue et de la culture, et par la richesse lexicale de l'amazighe commun. Nous pouvons ajouter que ce dictionnaire constitue une référence importante pour la lexicographie amazighe et pour l'enseignement de la langue amazighe.

Le *Dictionnaire raisonné berbère-français, Parlers du Maroc* (Taïfi, 2016) complète son *Dictionnaire tamazight-français (parlers du Maroc central*) (1992) par l'exploitation de bases lexicales disponibles dans les dictionnaires réalisés par d'autres lexicographes et par le corpus inestimable que représente la littérature orale. Le *Dictionnaire raisonné* est un dictionnaire bilingue berbère-français consistant (1200 pages) qui présente l'avantage de reconstituer le système de la langue amazighe par la restitution de la richesse du vocabulaire de l'amazighe marocain dans son unité et dans son ensemble. Classé par racines, il offre l'avantage de mettre en lumière l'unité des structures morphologiques de la langue basée sur le croisement de la racine et du schème pour générer les unités lexicales. En dépit des qualités du *Dictionnaire raisonné*, la question du classement des entrées pose problème. S'agissant de l'usager non académique, comme c'est le cas de l'enseignant de l'amazighe, il préfère à l'évidence le classement alphabétique au classement par racines par l'aisance même dans la recherche des mots et leur sens.

Le *Dictionnaire général de la langue amazighe* (DGLA, CAL, IRCAM, 2017, 2019) « ⵎⵙⵎⵓⵏ ⴰⵡⴰⵍ ⴰⵎⴰⵜⴰⵢ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » [Msmun awal amatay n tmaziɣt] est réalisé et édité par l'IRCAM (2017, 2020). C'est le premier dictionnaire pan-amazighe multilingue dans lequel les entrées-vedettes sont données en amazighe écrit en caractères tifinaghes avec les équivalents en d'autres langues. Il existe en deux versions, la version amazighe-français-arabe a été publiée en 2017 et la version amazighe-anglais en 2019. Cet ouvrage représente une ressource lexicographique importante dans la mesure où il regroupe plus de 13.674 entrées de différentes variétés de l'amazighe du Maroc avec une part importante accordée aux néologismes et la terminologie arrêtée par l'IRCAM. Destiné à un public large, il propose à ses utilisateurs à la fois une transcription des lemmes en langue amazighe en graphie tifinaghe et en transcription Alphabet Phonétique International (API) pour le rendre accessible aux utilisateurs non-initiés à l'alphabet tifinaghe. Le DGLA donne en outre la catégorie grammaticale du lemme (nom, verbe, adjectif, adverbe), la/les variantes, la forme à l'état libre et celle à l'état d'annexion et le pluriel pour le nom, et pour le verbe les formes de l'aoriste simple et de l'aoriste intensif ; les néologismes sont signalés par l'abréviation *néo.* En outre, les équivalents des lemmes amazighs sont donnés en français et en arabe (DGLA, édition 2017) et en anglais (DGLA, édition 2019) et enfin l'utilisateur dispose d'un glossaire dans les trois langues renvoyant aux pages correspondant au lemme vedette en amazighe. L'on voit ainsi que ce dictionnaire vise plusieurs objectifs : faire la recension du vocabulaire amazighe disponible ordonné selon l'alphabet tifinaghe et présenté en catégories grammaticales, donner les équivalents en français, arabe et anglais, initier à la transcription en caractères tifinaghes, caractères API et caractères arabes. D'aucuns considèrent que l'amazighe a aussi besoin d'un dictionnaire alphabétique unilingue définitionnel, un dictionnaire de langue qui livre les définitions contextuelles des mots, avec des informations morphosyntaxiques et les regroupant en fonction des relations sémantiques qu'ils entretiennent entre eux (synonymie, antonymie, hyponymie, hypéronymie…).

b. *Lexiques spécialisés*

À côté des dictionnaires généralistes, il existe des lexiques spécialisés destinés à l'enseignement de l'amazighe se rapportant à la terminologie du champ de la pédagogie et de la didactique.

Le *Vocabulaire grammatical* (voir Boumalk et Naït-Zerrad, 2009) document intitulé ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵜⵊⵕⵕⵓⵎⵜ [Amawal n tjṛṛumt] a été réalisé dans le cadre de la collaboration entre l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM) et l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO). Il est conçu pour répondre à un besoin pressant en métalangage, notamment en matière de terminologie grammaticale propre à l'enseignement-apprentissage scolaire de cette langue, d'une part, et utile aux spécialistes des études amazighes au niveau du supérieur, d'autre part. La nomenclature objet de l'ouvrage comprend 352 notions relatives au champ du vocabulaire français et rendues en langue amazighe selon une terminologie empruntée au vocabulaire pan-amazighe et compilée dans les dictionnaires (voir ci-dessus), ou créée en partie selon les procédures de la néologie lexicale à partir des règles de dérivation et de composition (voir Mammeri, 1976 ; Berkai, 2001 ; Amawal, 1980 ; etc.). La présentation des items nominaux sont données à l'état libre de la forme au singulier, suivi de son état d'annexion et son pluriel ; les items verbaux sont présentés selon l'ordre suivant : aoriste, accompli, accompli négatif, inaccompli. La forme du participe est donnée au singulier et au pluriel. L'ouvrage n'est pas exhaustif mais l'essentiel du vocabulaire grammatical y est. Enfin, la présentation claire en fait une référence utile aisément consultable.

Le *Lexique scolaire* (voir Agnaou, dir., 2011, 2016) ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴰⵏⵎⵍⴰⵏ [Amawal anmlan] a été édité par l'IRCAM. C'est un lexique trilingue amazighe-arabe-français agrémenté d'illustrations pertinentes. L'ensemble de sa nomenclature a été extrait des manuels scolaires de l'élève, des guides de l'enseignant et d'autres ressources pédagogiques, notamment les contes,

les histoires illustrées, les bandes dessinées publiés par l'IRCAM depuis l'introduction de l'amazighe dans le système d'éducation et de formation en 2003. *Amawal anmlan a* pour principal objectif de mettre à la disposition des enseignants et des apprenants une ressource leur permettant de dissiper les difficultés liées à la maitrise du vocabulaire rencontré dans les livres scolaires en partant de l'entrée amazighe, et de développer leur compétence lexicale ainsi que celle de toute personne désireuse d'apprendre cette langue en partant des entrées en arabe et en français, tout en l'enrichissant à travers la synonymie, les néologismes et la terminologie pédagogique. Pour en faciliter la consultation, ce dispositif suit le classement par ordre alphabétique préconisé par Tifinaghe-IRACM pour les entrées amazighes. Les entrées lexicales de l'arabe et du français sont également présentées par ordre alphabétique.

Le *Vocabulaire de la santé : corps humain et maladies* (voir Akioud et al., 2019) document intitulé ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵜⴷⵓⵙⵉ : ⵜⴰⵣⵣⵉⵜ ⵏ ⵓⴼⴳⴰⵏ ⴷ ⵜⵎⵓⴹⴰⵏ [amawal n tdusi : tazzit n ufgan d tmuḍan] est conçu pour répondre à un besoin pressant notamment en matière de vocabulaire propre à la santé, thématique assez récurrente dans les programmes scolaires d'une part, et utile aux spécialistes de la santé au niveau de l'enseignement supérieur et au large public d'autre part. La nomenclature objet de ce document comprend 1296 entrées principales enrichies par une terminologie créée en vue de combler les lacunes lexicales dans le domaine de la santé.

Références littéraires

L'enseignement de l'amazighe est également soutenu par des références à caractère littéraire qui lui apportent une dimension culturelle véhiculée par des textes de littérature de jeunesse traditionnels et modernes. Les principales ressources sont les suivantes :

Le Guide des créateurs en amazighe (voir Elmounadi, 2011) est en version amazighe (ⴰⵎⴰⵏⴰⵔ ⵏ ⵉⵎⵙⵏⵅⵍⵓⵍⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ) et en version arabe (دليل

(المبدعين باللأمازيغية. Il s'agit d'un guide qui recense 67 écrivains et poètes écrivant en amazighe en donnant sur chacun d'eux des informations personnelles, leurs coordonnées et une bibliographie de leurs œuvres. L'auteur distingue trois périodes dans l'histoire de la création littéraire amazighe qui ont permis successivement la genèse à partir des années 1970, la continuité à partir des années 1990 et la consolidation à partir de l'année 2000 dans le contexte de l'amorce de l'institutionnalisation de l'amazighe avec la création de l'IRCAM et l'action des associations des écrivains de langue amazighe, notamment l'Alliance des écrivains Tirra. L'accumulation des œuvres est telle que nous pouvons dire que la création littéraire d'expression amazighe est sur les rails, qu'elle se renouvelle et qu'elle prend de la consistance pour répondre aux besoins et à l'intérêt des chercheurs, des étudiants, des enseignants et en général de tout amateur de littérature.

La Bibliographie de la création littéraire amazighe au Maroc, [*Biblioγrâfiâ Al-ibdâ& al-adabî al-amâzîγîy bi al-maγrib*] (voir Afqir et Elmounadi, 2012), expose les références des œuvres littéraires écrites en amazighe entre 1968 et 2010. Elle comprend les références des recueils de poésie, de nouvelles, de romans, de textes dramaturgiques, et de littérature de jeunesse. Ces recueils indiquent, d'une part, que la littérature d'expression amazighe prend de la consistance et que, d'autre part, elle offre des textes susceptibles d'appuyer l'enseignement-apprentissage de l'amazighe.

Des anthologies réalisées par les spécialistes de la littérature sont aussi publiées par l'IRCAM pour soutenir l'enseignement de l'amazighe, surtout au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ; il s'agit d'Anthologie *de la poésie* (voir Azdoud et al., 2011), *Anthologie des énigmes* (voir Azdoud et al., 2012), *Anthologie du conte* (voir Stroomer, dir., 2016), et de Recueil de textes choisis de littérature amazighe (Azdoud et al., 2017).

Les ressources numériques

Une ressource pédagogique numérique est généralement définie comme étant un outil qui comprend des contenus pédagogiques accessibles sur des supports informatiques pour être utilisé dans des situations d'enseignement et/ou d'apprentissage. Elle est conçue pour les enseignants et les élèves à usage éducatif. Elle peut être utilisée dans un contexte pédagogique en classe ou en dehors de la classe et dont la diffusion est soit en linge (Internet-web) ou hors ligne (sur CD-ROM). A l'inverse des ressources pédagogiques physiques, nous avons, à ce jour, identifié très peu de ressources numériques destinées à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe à l'école primaire marocaine.

Dans cette section, nous allons focaliser sur les ressources de type institutionnel. Une ressource institutionnelle est spécifiquement conçue pour les enseignants et les élèves et répond aux prescriptions d'un programme scolaire tout en respectant les référentiels du Ministère chargé de l'éducation nationale. A ce propos, nous avons relevé sur le portail TALAM (Traitement automatique de la langue amazighe) de l'IRCAM des applications et des CD-ROM, à accès libre, qui visent le développement de la capacité de lire et d'écrire et d'assimiler le vocabulaire notionnel fixés dans les programmes scolaires du primaire. Il s'agit de :

ⴰⴷ ⵏⵍⵎⴷ ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ [Ad nlmd tifinaγ] « Apprenons les tifinaghes », réalisée par Agnaou et Afoulki (2006) est une méthode ludique et interactive qui a pour objectif d'assister les élèves à enter dans le domaine de l'écrit en alphabet tifinaghe tout en développant leur capacité d'observation, d'écoute, d'interaction et d'auto-évaluation.

ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ [Tinml n tmaziγt] « Ecole amazighe » a été éditée par l'IRCAM en 2007. Cette ressource a été conçue pour consolider les acquis

des élèves en lecture, écriture et vocabulaire. De plus, elle leur offre une panoplie d'exercices qui évaluent leurs apprentissages.

Le CD-ROM *ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵡⵍⴰⴼⴰⵏⵜ*, [Tamawalt inu tawlafant] « Mon vocabulaire illustré », conçu par Agnaou et Kerroum (2009). Il a pour objectif d'assister les élèves à appréhender le vocabulaire fixé dans les programmes et les manuels scolaires. Tout en focalisant sur l'apprentissage de l'amazighe, cet imagier audio-visuel permet à ses utilisateurs de développer une compétence plurilingue de vocabulaire scolaire à travers ces entrées multiples amazighe, arabe et français.

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ [Tamawalt n imẓẓyann] « Lexique pour enfants » est une ressource visuelle multilingue conçue par Ataa allah (2011) ; elle a pour visée d'initier les élèves du primaire à l'apprentissage de l'amazighe. Des contenus de cette ressource ont été réinvestis dans des applications mobiles, à savoir ⵉⵣⵡⵉⵍⵏ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ [Izwiln s tmaziγt] « Chiffres en amazighe » et ⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ [Awal inu amzwaru] « Mon premier langage ». Une autre application mobile LEXAM, plus développée, a été conçue sur la base du lexique scolaire et de vocabulaires spécialisés confectionnés par l'IRCAM.

Parallèlement à ces ressources, d'autres CD-ROM ont été développés par un opérateur privé et financés par le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre du programme de la généralisation des Technologies d'information et de Communication dans l'enseignement au Maroc (GENIE). Ces ressources, validées par l'IRCAM, ont été élaborées en vue de favoriser l'apprentissage de la langue amazighe dans l'ensemble du cycle primaire en focalisant sur le développement de quatre habiletés à savoir, la compréhension orale, l'expression orale, la lecture et la production écrite.

Récemment des applications mobiles réalisées par des « You tubeurs » et postées également sur Facebook se créent de plus en plus. La majorité de ces ressources a été créée par des enseignants de l'amazighe sous forme

de chansons éducatives dont les paroles ont été extraites des comptines et poésies des manuels scolaires en vigueur ou sous forme de doublage d'histoires et de films éducatifs conçus à la base en français ou en anglais. D'autres efforts dans la conception des ressources numériques ont été consentis par des enseignants assurant les cours à distance sur les chaines de télévision nationales durant le confinement dû à la COVID 19.

Conclusion

Au terme de cette analyse des ressources pédagogiques, nous pouvons conclure que l'amazighe dispose de documents assez diversifiés et nécessaires pour son enseignement-apprentissage. Ils constituent une complémentarité plutôt qu'une concurrence avec les multimédias. Relativement à ces derniers, les ressources numériques gagneraient à être moins figées, interactifs et à usage différencié et combler le déficit enregistré au niveau de l'installation des ressources grammaticales et le développement de la compétence communicative orale, surtout que nous avons relevé sur le terrain une déficience assez significative de cette compétence chez les apprenants.

L'un des enjeux liés au livre scolaire (élève et enseignant) est celui de sa mise à disposition des destinataires. En attendant de trouver des moyens efficaces pour avoir accès aux manuels, certains enseignants ont recours au data show, d'autres qui n'ont pas le moyen de s'acquérir ce support peinent à installer les savoirs et savoir-faire requis par les programmes scolaires surtout dans les cas de non disponibilité du guide de l'enseignant. De plus, une enquête plus approfondie est nécessaire pour en appréhender les points forts et les points à améliorer, d'examiner leur coordination externe aux programme avec les autres langues et réfléchir sur la coordination interne à ces programmes à travers les niveaux allant du préscolaire au baccalauréat.

6. EVALUATION DES ACQUIS : COMPETENCES ECRITES

Introduction

L'objet de ce chapitre est l'analyse des compétences écrites des apprenants de la langue amazighe. Avant de procéder à cette analyse, il nous semble important de faire un détour par l'appréhension des concepts en usage en didactique des langues en général. A la suite de Roegiers (2006), nous entendons par « compétences » les quatre compétences fondamentales que sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Nous inscrivons notre analyse de ces compétences dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe dans le cadre de l'apport de la didactique des langues à la question des compétences et au processus de leur enseignement-apprentissage. De fait, les méthodes en didactique ont depuis toujours centré leurs débats autour du développement des compétences en classe. Actuellement, l'approche par compétences (APC) constitue l'une des questions autour de laquelle tournent ces débats dans le monde de l'éducation. Au Maroc, depuis la réforme du livre scolaire en 2002, les curricula accordent un grand intérêt à l'APC, le débat étant non seulement comment installer les ressources nécessaires au développement des compétences mais également comment les mobiliser dans des familles de situations problèmes. Formellement, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant ne signifie pas forcément que ce dernier est compétent en langue dans la mesure où il peut s'avérer incapable de les exécuter de manière appropriée dans une situation et un moment déterminés. Ce constat a deux implications, l'une spécifique et l'autre

générale. En effet, d'une part, il convient de concevoir la compétence comme étant la mobilisation de ressources acquises dans des situations problèmes spécifiques et, d'autre part, il est capital de développer une offre d'éducation cognitive qui favorise un apprentissage méthodologique et stratégique optimisant la mobilisation des compétences.

Sur la base de ces considérations générales et des études réalisées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe au primaire et auxquelles nous avons participé sur le terrain, nous focaliserons notre attention sur les compétences écrites des élèves selon une démarche qui allie la théorie, les pratiques enseignantes et l'évaluation des apprentissages. La présentation des résultats de ces études devrait permettre d'évaluer le degré de maîtrise de l'amazighe dans un contexte où la question de l'appropriation des langues revêt une grande importance dans le contexte de la réforme de l'éducation que connait actuellement le Maroc. Le but visé est d'aboutir à mettre en exergue les implications pédagogiques pouvant contribuer au développement de la maitrise de l'amazighe et à l'amélioration des conditions de son enseignement-apprentissage.

Les compétences écrites auxquelles nous faisons référence ici sont la lecture et l'écriture. Il est à noter que, contrairement à la compétence orale, la lecture et l'écriture en amazighe sont à présent plus liées au cadre scolaire qu'a la réalité sociale où celles-ci ne commencent à prendre place dans les institutions que depuis l'officialisation de l'amazighe en juillet 2011. La lecture et l'écriture sont conçues comme étant les deux facettes d'une même pièce de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe ; c'est pourquoi les apprenants sont incités tôt aussi bien à lire et qu'à écrire. Il est à noter que tout en étant intégrées, ces deux facettes sont théoriquement distinguées et mobilisées sur le plan pédagogique en tant qu'activités différentes avec des objectifs distincts. Ces activités occupent, en outre, le même poids dans le curriculum de l'amazighe, à savoir 30 minutes hebdomadaires chacune.

Afin de cerner la consistance de la compétence de lecture, considérons les stades de développement de la lecture et les critères d'évaluation des compétences écrites selon les étapes établies.

Les stades de développement de la lecture

En suivant Chall (1983), nous distinguons six stades de développement de la lecture : la lecture préliminaire, la lecture initiale, la confirmation, la lecture pour apprendre du nouveau, la lecture des textes polyphoniques et la lecture construction- reconstruction :

- *Le stade 0 est celui de la lecture préliminaire* (*Pre-reading*).

Il commence de la naissance à l'âge de 6 ans. Cette étape est définie comme étant une phase de pré-lecture, notamment pour les enfants vivant dans une culture alphabétisée où ils accumulent un fonds de connaissances sur les lettres, les mots et les livres. Les enfants acquièrent un contrôle accru sur divers composants du langage, notamment la syntaxe et le vocabulaire. De plus, ils comprennent que certains mots sonnent de la même manière à la fin ou au début (rime et allitération), qu'ils peuvent être divisés en parties et que ces dernières peuvent être assemblées (synthétisées, concaténées) pour former des mots entiers. Ce stade ne s'applique pas à la langue amazighe dont l'alphabet tifinaghe n'est pas assez visible dans l'environnement et très rarement maitrisé par les parents.

- *Le stade 1 est celui de la lecture initiale ou décodage* (*Initial reading or Decoding*).

Il se développe en 1re et 2e année du primaire, généralement entre 6 et 7 ans. Lors de cette étape, l'enfant apprend l'ensemble arbitraire de lettres et les associe aux mots prononcés. À ce stade, il intériorise les connaissances cognitives sur la lecture, telles que l'utilité des lettres, la différence entre les paires minimales ; par exemple la différence en anglais

entre *bun* « chignon » and *bug* « punaise » et la différence en amazighe entre ⴰⴼⵓⵙ [afus] « main » et ⴰⴼⵓⴷ [afud] « genou », et comment reconnaitre les erreurs commises. Le changement qualitatif qui se produit à la fin de cette étape est la compréhension acquise de la nature du système d'orthographe de la langue alphabétique utilisée. En guise d'illustration, nous présenterons dans ce chapitre une étude à laquelle nous avons participé et qui a pour objet d'examiner le degré d'acquisition de cette capacité.

- *Le stade 2 est celui de la confirmation, de l'aisance, du décollage du support écrit (Confirmation, Fluency, Ungluing from Print).*

Il se développe au courant de la deuxième et de la troisième année de l'enseignement primaire, entre 7 et 8 ans. Il permet de consolider ce qui a été appris durant l'étape de la lecture initiale ou décodage. A cet effet, il ne conduit pas à l'accès à de nouvelles informations mais plutôt à la confirmation de ce qui est déjà connu du lecteur et ce à travers la lecture d'histoires précédemment entendues, ce qui augmente la capacité de fluidité des lecteurs. Le contenu de ce qui est lu étant fondamentalement familier, le lecteur peut concentrer son attention sur les mots imprimés, généralement les mots les plus courants et les plus fréquents. En se basant sur sa capacité de décodage, le lecteur peut profiter de ce qui est dit dans l'histoire et le livre en l'adaptant à ses connaissances et à son langage. Bien que des éléments phoniques et des généralisations supplémentaires et plus complexes soient appris au cours de la phase 2 et même plus tard, il semble que ce que la plupart des enfants apprennent durant cette phase est l'utilisation de leur langage de décodage et celle des redondances des histoires lues. Ils gagnent en matière d'assurance et en habileté à utiliser le contexte et gagnent ainsi en fluidité et en rapidité.

- *Le stade 3 est celui de la lecture pour apprendre du nouveau. (Reading for Learning the New).*

Cette étape s'acquiert généralement entre 9 et 13 ans. A ce stade, la lecture est utilisée pour apprendre de nouvelles connaissances, informations, réflexions et expériences. Etant donné les limitations des connaissances préalables des lecteurs sur le monde et celles de leur vocabulaire ainsi que leurs capacités cognitives encore limitées, les premières étapes de la lecture durant cette phase sont généralement mieux développées avec des matériaux réels et des objectifs clairs et réduits en complexité technique. Nous focaliserons notre attention ci-après sur les résultats de deux études auxquelles nous avons participé en vue de l'évaluation de la lecture compréhension auprès des élèves de la quatrième et de la sixième année du primaire.

- *Le stade 4 est celui de la lecture des textes polyphoniques (Multiple View points).*

Il concerne les apprenants âgés de 13 à 18 ans (collège et lycée). A l'inverse de l'étape précédente, celle-ci implique le lecteur dans une pluralité de voix dans un même texte, la complexité du langage et des idées, ainsi que des subtilités d'interprétation. La caractéristique essentielle de la lecture durant ce stade est qu'elle permet au lecteur de traiter des textes et des récits polyphoniques. Le poids et la longueur des textes peuvent sans doute s'expliquer par une plus grande profondeur de traitement et une plus grande variété de points de vue. La lecture à ce stade peut impliquer essentiellement une capacité de traiter des strates de données, de faits et de concepts additionnés à ceux acquis plus tôt. Il est à noter que sans les connaissances de base acquises durant l'étape précédente, la lecture de documents à points de vue multiples présente des difficultés. Il faut préciser en outre que cette étape de développement de la lecture n'est pas applicable dans le cas de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe en raison de sa non généralisation au secondaire collégial et qualifiant.

- *Le stade 6 est celui de la construction-reconstruction, une vision du monde (Construction and Reconstruction—A World View).*

Il concerne les apprenants universitaires (18 ans et plus). Lorsque ce stade est atteint, les lecteurs ont a appris à lire certains livres et articles avec le degré de détail et d'intégralité dont ils ont besoin pour atteindre leur but, en commençant par la fin, le milieu ou le début du document. A ce stade, le lecteur sait *grosso modo* ce qu'il faut lire ainsi que ce qu'il ne faut pas lire. Atteindre ce stade, c'est être capable d'utiliser sélectivement le matériel imprimé dans les domaines de connaissance qui nous préoccupent. Il semble qu'aucune étude n'ait fait l'objet de l'évaluation de la lecture en amazighe au stade 6, en dépit du fait qu'un matériel assez riche et adéquat à cette phase de développement de la lecture existe en cette langue sous forme de romans, nouvelles, rapports, guides, articles de presse écrite et électronique.

Partant de ce *background* théorique, l'évaluation des acquis des élèves en lecture que nous présenterons dans ce chapitre a porté sur les étapes de (i) la lecture décodage, (ii) la confirmation de l'aisance du décollage du texte imprimé et l'étape de (iii) la lecture pour apprendre du nouveau.

Evaluation du stade du décodage et l'initiation à l'écrit

Réussir l'enseignement-apprentissage de la lecture implique l'installation conjointe de mécanismes liés au déchiffrage et à la compréhension. Par mécanisme, nous entendons la correspondance entre le phonème/graphème et la combinatoire progressive vers les mots et les phrases. Cette double articulation de l'acte de lire est l'un des objectifs spécifiques de la lecture compréhension. Pour réussir la compréhension, il est nécessaire de combiner la lecture en tant qu'acte et la compréhension en tant que processus. A ce propos, Mialaret (1966) explique que savoir lire, c'est comprendre le contenu du message écrit et être capable de transformer un message écrit en un message sonore, suivant des règles

précises. En effet, sans la maitrise de cette double articulation de l'acte de lire, les apprenants ne peuvent pas utiliser leurs manuels ni comprendre ce qui leur est demandé dans des tests de performance ni répondre aux questions posées. La question à laquelle nous tenterons de répondre se rapporte au degré de maîtrise que l'apprenant de l'amazighe a de cette double articulation. Mais avant cela, pour des raisons de méthode, nous estimons nécessaire de présenter d'abord les objectifs de la lecture déchiffrage et l'initiation à l'écrit en amazighe tels qu'ils sont définis dans le référentiel en vigueur.

Les programmes adoptés offrent un panel d'objectifs à atteindre pour pouvoir décoder l'écrit couvrant l'éventail allant de l'identification du son/graphème à la compréhension du texte lu. Le tableau suivant synthétise les capacités visées par le programme d'enseignement de l'amazighe :

Capacités liées à l'apprentissage de la lecture (lecture déchiffrage) **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ**
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵏ ⵉⵙⵎ ⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ . Connaitre le nom des lettres.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⴷ ⵉⵎⵙⵍⵉⵜⵏ ⵏⵏⵙⵏ . Distinguer les lettres et les sons qu'elles transcrivent.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⴰⵙⵖⵓⵏ ⵊⴰⵔ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⴷ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏⵏⵙ . Connaitre la correspondance entre son et graphème.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵉⵏⵛⵓⵏⵖⴰⵏⵏ (ⴳⵯ, ⴽⵯ). Connaitre la forme des labiovélaires.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⴼⴼⴰⵢⵏ (ⵟ, ⴹ, ⵚ, ⵥ, ⵕ). Connaitre la forme des lettres emphatiques.
ⴰⴷ ⵉⴱⴹⴰ ⵊⴰⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ ⴳ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⵏⵏⵙⵏ . (ⴽ /ⵅ , ⴱ/ⵀ, ⵕ/ⵚ, ⵓ/ⵇ, ⴳⵯ /ⴽⵯ, ⴹ/ⵟ). Distinguer entre les lettres qui renvoient à la même forme.
ⴰⴷ ⵉⴱⴹⴰ ⵊⴰⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ ⴳ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⵏⵏⵙⵏ . (ⵙ/ⵚ, ⵔ/ⵕ, ⵣ/ⵥ, ⵜ/ⵟ, ⴷ/ⴹ). Distinguer entre les lettres qui renvoient au même son.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ . Repérer des lettres dans des mots.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ . Repérer des mots dans des phrases.
ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵙⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ . Extraire des lettres de mots.
ⴰⴷ ⵉⴼⴰⵔⵙ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ . Produire des mots contenant la lettre cible.
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ . Lire correctement.

ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ. Lire couramment des mots.
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ. Lire couramment des phrases.
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵙ ⵉⴽⵙⵍⵉ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵥⵓⴹⴰⴹ ⴷⴼⴼⵉⵔ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ. Lire à haute voix un texte court après en avoir expliqué les mots.
ⴰⴷ ⵉⵔⴽⵙ ⴽⴰⵇⵇⴰ ⴽⵉⵏ ⵉⵖⵔⴰ. Comprendre tout ce qui est lu.

Les capacités présentées ci-dessus permettent à l’enseignant d’évaluer la progression dans l’acquisition de la lecture par l’élève et, subséquemment, ce dernier est en mesure de suivre sa propre évolution. Cette double évaluation renvoie à la notion d’« apprentissage visible » qui postule que le succès scolaire n’est atteint que lorsque l’enseignement est visible pour l’apprenant et quand l’apprentissage est visible pour l’enseignant. Selon les termes de Hattie (2009, p. 22), cela se produit lorsque « les enseignants deviennent des apprenants de leur propre enseignement et que les élèves deviennent leurs propres enseignants » ; c'est-à-dire que l’enseignant et l’apprenant travaillent simultanément sur l’atteinte des objectifs selon une pratique délibérée et participative des deux parties. Hattie (*ibid.*) ajoute que les élèves arrivent à apprendre quand ils sont conscients des objectifs à atteindre et des critères explicitant le degré de réussite de ces objectifs et qu’ils s’engagent à les respecter avec l’aide de l’enseignant qui a ainsi le rôle de facilitateur et de médiateur. Par ailleurs, les capacités susmentionnées constituent la base de critères prédéfinis pour la réalisation d’une évaluation objective des performances des élèves en lecture déchiffrage. Ces capacités se développent selon une approche intégrée alliant la lecture à l’expression orale et la lecture oralisée de textes courts. L’entrainement à la lecture se fait à travers des jeux et des activités visant trois objectifs : la discrimination auditive et visuelle, la correspondance phonème et

graphèmes, et le déchiffrage du vocabulaire usuel et du vocabulaire nouveau.

L'apprentissage de la lecture va de pair avec celui de l'écriture en se développant mutuellement tout au long de la scolarité. Au niveau de la phase initiale de la lecture-écriture, l'acte d'écrire repose sur la maitrise de plusieurs capacités à savoir : (i) la graphomotricité qui consiste à tracer des signes et des lettres, (ii) l'orthographe qui renvoie aux normes et aux règles pour écrire les mots de la langue cible et (iii) l'écriture c'est-à-dire la capacité d'assembler les mots et les phrases pour exprimer une pensée ou des idées. Selon la psychologie cognitive (voir Franckel et Le Rouzo, 1974 ; Rosenberg, 1987), l'écriture est un processus complexe qui fait appel à plusieurs opérations telles la planification, la mise en texte et la révision qui se développent au fur et à mesure de l'apprentissage, sachant qu'au début de l'apprentissage toute l'attention est centrée sur la graphomotricité et l'orthographe.

La structure orthographique d'une langue donnée impacte la facilité ou la difficulté d'écrire dans cette langue. Dans le cas de la langue française, l'orthographe est passablement complexe ; par exemple, un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes comme c'est le cas pour le phonème /k/ pouvant être réalisé comme tel dans [kilo], comme /c/ dans [cartable] ou comme /q/ dans [quartier]. De plus, ces représentations peuvent se réaliser sous les formes majuscule, minuscule ou cursive. Dans d'autres langues comme l'arabe, la forme d'un graphème peut changer selon sa place dans le mot (initiale, médiane ou finale), c'est le cas de /ع/ par exemple dans : [علم/معلم/واع]. Concernant l'amazighe, les lettres de l'alphabet tifinaghe notent globalement tous les phonèmes de la langue et de la même façon quelle que soit leur place dans le mot comme c'est le cas pour la lettre ⵎ [m] dans *ⵎⵉⵖⵉⵙ* [miɣis] « intelligent », *ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ* [*angmirs*] « craie », ⵉⵣⵎ/izm] « lion ». En outre, les lettres ne prennent ni la forme majuscule ni la cursive et il n'en existe pas des muettes comme en français à l'exemple de [e] et [h]. Tenant compte de ces faits, nous pouvons

postuler que l'amazighe dispose d'un système écrit assez transparent par rapport à la version orale, ce fait pourrait avoir un impact positif sur la maitrise de la lecture et l'écriture dans cette langue.

L'apprentissage de l'écriture et partant de celui de la lecture se fait en cours d'amazighe suivant la progression allant de la lettre isolée à la mise en contexte, du mot à la phrase au texte. Il se réalise à travers plusieurs étapes à savoir :

- La découverte de la lettre cible dans un contexte généralement extrait d'une activité orale et/ou lecturale;
- L'entrainement à la reproduction du tracé du signe graphique sous divers supports (ardoise, tableau, cahier) ;
- La transcription de la lettre cible et son insertion dans des mots ; et
- L'entrainement à l'écriture de mots et de phrases tout en respectant les espaces entre les mots graphiques, et la distinction entre l'oral et l'écrit comme dans le cas des exemples suivants :

Forme orale	Forme écrite	Traduction
ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⵜⵜ [taslmatt]	ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ [taslmadt]	professeure
ⴰⵢⵎⵎⴰ [a ymma]	ⴰ ⵉⵎⵎⴰ [a imma]	Eh maman
ⵉⵏⵉ ⵢⵉ [ini yi]	ⵉⵏⵉ ⵉⵢⵉ [ini iyi]	Dis-moi
ⴽⴽⴰⵏⵜ ⵙⵜⵜ ⵉⵏ [kkant stt in]	ⴽⴽⴰⵏⵜ ⵜⵜ ⵉⵏ [kkant tt in]	Il était une fois, il y avait

Pour plus de précision, nous présentons ci-dessous les objectifs de l'apprentissage de l'écriture en 1[re] et 2[e] année du primaire tels que déclinés dans les programmes scolaires de l'amazighe :

Capacités liées à l'initiation à l'écrit ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ. Connaitre le nom de la lettre.
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ. Connaitre la forme de la lettre.
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵖⵍ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⵙⵡⴰⵍⴰ ⵙⴳ ⵓⵥⵍⵎⴰⴹ ⵖⵔ ⵓⴼⴰⵙⵉ. Copier la lettre en respectant l'orientation gauche – droite.
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵖⵍ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵓⴷⵖⴰⵔ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵉⵣⵔⵉⵔⵉⴳⵏ ⵏ ⵡⴰⵍⵓⴳ (ⵙⵉⵏ ⵉ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⴷ ⵢⴰⵏ ⵉ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴰ). Copier la lettre en respectant sa taille et l'interligne (2 pour toutes les lettres et 1 pour la lettre a).
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵓⵃⵢⵓ ⵏⴳⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ ⴳ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏⵏⵙⵏ. Distinguer entre les lettres qui renvoient à la même forme.
ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵎⵏⴰⵡ ⵏ ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ ⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉ. Ecrire la lettre dans diverses position dans le mot (Par exemple, ⵚⵕⵕⴰ/ⴰⵚⴰⵡ/ⴰⵖⴰⵏⵉⵚ/).
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⴷ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵙ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Compléter des mots avec la lettre appropriée.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⴷ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Compléter des phrases avec les mots appropriés.
ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⴷ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⵓⵙⴼⵜⵓ. Ecrire des lettres, des mots et des phrases sous la dictée.
ⴰⴷ ⵉⵙⵢⴰⴼⴰ 2 ⴰⵔ 3 ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵉⵏ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵜⵡⵍⴰⴼⵉⵏ ⵏⵉⵖ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⵙⵏⵎⴰⵔⵔⴰ ⴷ ⵜⵓⴳⴰⵡⵜ ⵊⴰⵔ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ. Produire 2 à 3 phrases courtes à l'aide d'images ou de questions en respectant l'orthographe et l'espace entre les mots graphiques.

A l'instar de la lecture, cette grille est utile à la fois à l'enseignant et à l'apprenant pour évaluer la progression de ce dernier dans le développement de ses capacités scripturales. De plus, elle fournit aux

évaluateurs de cette compétence un référentiel d'aptitude en écriture dans les premières années de l'apprentissage de l'amazighe.

Après ce cadrage conceptuel et afin d'apprécier le degré de maitrise de la lecture et de l'écriture par les apprenants de l'amazighe, procédons à l'évaluation des aptitudes lecturales et scripturales des élèves sur la base d'une étude non publiée à laquelle nous avons participé dans le cadre d'une recherche action réalisée par les chercheurs de l'IRCAM en collaboration avec le MEN en 2010 (voir Ichou, 2012). Son principal objectif a été de permettre d'analyser le degré de maitrise de la graphie tifinaghe en lecture et écriture auprès des élèves de la deuxième année du primaire.

L'étude a ciblé 1100 élèves répartis sur six académies régionales d'éducation et de formation (AREF), à savoir Souss-Massa-Draa (276 élèves), Taza-El Hoceima (269 élèves), Marrakech-Tansift-ELHaouz (158 élèves), Doukkala-Abda (149 élèves), Fès-Boulmane (125 élèves) et Rabat-Salé-Zemmour-Zaïr (123 élèves). Le choix de l'échantillon est fondé sur la méthode aléatoire, en tenant compte des paramètres suivants : (i) les élèves doivent avoir suivi un enseignement de l'amazighe sur une durée de deux années effectives, (ii) l'espace dans lequel résident les élèves : urbain (64,5%), rural (22.5%) et semi-urbain (12.5%), (iii) le sexe : masculin (48,6%) ; féminin (50,7%) et (iv) la langue maternelle des élèves : amazighophones (29,2%) ; non amazighophones (69,4%) ; langue non identifiée (1.4%).

La collecte des données de l'étude a été réalisée par le moyen d'un dispositif composé de cinq instruments : un test écrit composé de questions évaluant les aptitudes des élèves en lecture et en écriture, un questionnaire adressé aux enseignants, une fiche de collecte d'informations propre à chaque élève, un guide de passation et une grille de correction des copies des élèves. Le pilotage de ces instruments a été effectué sur un échantillon réduit et la formation à l'utilisation de ces

instruments a été réalisée à l'IRCAM le 09 mai 2010 au profit de 08 inspecteurs de l'enseignement primaire.

Le test est destiné à l'évaluation de la lecture et de l'écriture. Il est composé de deux pages comportant 10 questions au total. Une page est réservée à la lecture avec 06 questions et une page à l'écriture avec 04 questions. Les questions relatives à la lecture ont ciblé la capacité des élèves à identifier des lettres, des mots et des phrases sous forme d'exercices d'appariement : lettre-mot (03 questions), mot-mot (01 question), phrase-phrase (01 question) et phrase-image pour tester leur compréhension (01 question). Le test consacré à l'écriture est composé de : (i) trois exercices visant la capacité des élèves à copier des lettres (de différentes formes), des mots, et une phrase et (ii) la production d'une phrase à l'aide d'une image support évaluant leur capacité de production écrite.

Le questionnaire de l'enseignant a pour objectif de permettre la collecte des variables susceptibles d'impacter les résultats. Celles-ci ont trait au profil des enseignants, leur statut (enseignants spécialisés/enseignant polyvalents), leur langue maternelle, leur formation, leur ancienneté dans le domaine de l'enseignement de l'amazighe, la disponibilité du manuel de l'élève et du guide de l'enseignant et l'accessibilité de leur contenu, leurs pratiques enseignants pour développer, évaluer et soutenir la compétence de lecture et d'écriture des élèves.

La fiche de l'élève est, quant à elle, destinée à collecter des variables, notamment l'âge, le sexe, la langue maternelle, le redoublement de la classe, le cas échéant le nom de l'école et le nombre d'heures hebdomadaires d'apprentissage de l'amazighe.

Les résultats de cette étude ont révélé que plus de 88% des élèves ont réussi le test de lecture avec une moyenne de 19.48 sur 22 et un écart type de 3.104. Ce taux de réussite est élevé aussi bien pour la reconnaissance des lettres (80,8%), des mots (79,5%) et des phrases (84,7%) que pour

l'appariement phrase et image (82%). Quant à leurs performances dans le test d'écriture, le taux est de 77,81% avec une moyenne de 37,35 sur 48 et un écart type de 8.220. L'analyse approfondie de ce résultat a révélé que la composante que les élèves ont le mieux réussie concerne l'aptitude à copier des lettres (82,8%) et des mots (81,8%). La composante que les élèves ont moyennement réussie est la copie des phrases (69%) et, enfin, la composante la moins réussie est la production écrite avec un taux de réussite ne dépassant pas 22%. Les variables explicatives de ce déficit telles que révélées dans cette étude sont liées principalement à : (i) l'indisponibilité des manuels scolaires (34,3% des enseignants), (ii) le non recours aux ressources pédagogiques appuyant l'enseignement-apprentissage comme les contes, les histoires et les ressources numériques (77% des enseignants), (iii) l'insuffisance de la formation continue des enseignants, (iv) l'insuffisance de la maitrise de la langue amazighe (17% des enseignants), et (v) l'emploi de pratiques enseignantes reposant essentiellement sur des méthodes traditionnelles. Il est à noter cependant que le traitement de ces variables n'a pas fait l'objet d'une analyse basée sur des méthodes statistiques comparatives telles les corrélations, l'analyse de variance et l'analyse factorielle permettant d'apprécier le degré significatif de chacune des variables susmentionnées. De plus d'autres variables, qui auraient sans doute un impact sur les productions des élèves, auraient pu être analysées telle la langue maternelle qui est l'arabe dialectal pour 69,4% des élèves et l'exposition à l'amazighe qui représente moins de trois heures par semaine pour 26% des élèves. D'autres limites de cette étude méritent d'être notées :

- La première limite concerne l'importance accordée à l'aptitude d'identification des lettres et des mots au détriment des autres capacités, sachant que la maitrise de la lecture interpelle, outre le principe alphabétique, la conscience phonémique, la fluidité et la compréhension ;
- Quant à la deuxième limite, elle a trait à la prédominance de l'analyse quantitative des données au détriment de l'analyse

qualitative. A ce propos, l'étude aurait gagné en qualité si elle était employée à l'analyse de la nature des pratiques enseignantes et des types d'erreurs commises par les élèves et si elle avait conduit à l'appréciation de leurs capacités en lecture oralisée et de leur aptitude à segmenter les phrases ; enfin

- La troisième limite est liée à la nature du test lequel focalise plus sur la technique du choix multiple et le nombre de réponses justes par item que sur la mobilisation des acquis dans des situations problèmes.

Néanmoins, malgré ses limites, cette étude nous livre des informations importantes quant à la qualité de la performance des élèves en lecture et en écriture dans les premières années d'apprentissage de l'amazighe et nous invite, par conséquent, à nous interroger sur le développement de ces compétences dans les niveaux supérieurs. Parmi les questions à élucider, il y en deux qui nous semblent importantes et que nous aborderons dans la section suivante : (i) dans quelle mesure la capacité de décoder le texte lu est un facteur prédictif de la lecture compréhension dans les classes de 4ᵉ et 6ᵉannée du primaire ? (ii) La compétence en production écrite s'améliore-t-elle au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité ?

Evaluation du stade de la lecture pour apprendre du nouveau et de la production écrite

La lecture

À partir du 2ᵉcycle du primaire, les activités de lecture en amazighe sont davantage focalisées sur le développement des stratégies de compréhension ; les élèves ont également acquis suffisamment d'informations et de vocabulaire pour favoriser la compréhension en lecture. Bien évidemment, le développement des stratégies de compréhension va de pair avec le déchiffrage qui est quasi instantané au

terme du premier cycle. Le choix des textes se fait sur la base du type du discours, des thèmes et des valeurs arrêtées dans les programmes scolaires. La taille de ces textes varie entre 150 et 200 mots pour le deuxième cycle et entre 200 et 300 mots en 3e cycle du primaire. L'objectif visé à travers les textes est l'apprentissage de nouvelles connaissances sur des aspects liés aux cultures régionale, nationale et internationale. à ce stade, la lecture silencieuse est privilégiée, sans pour autant que cela ne conduise à négliger la lecture expressive et la lecture extensive, et la consolidation des acquis antérieurs en matière de vocabulaire et de grammaire. La méthodologie adoptée cible un enseignement-apprentissage stratégique qui se développe à travers les trois étapes déclinées précédemment (voir *supra)*, à savoir la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. L'étape de la pré-lecture a pour objectif spécifique d'aider l'élève à orienter et à planifier sa lecture ; elle permet également la prise en compte du contexte et de la tâche à accomplir par l'apprenant, en mobilisant sa connaissance antérieure, en émettant des hypothèses sur le texte à lire et en s'aidant du titre et des éléments iconiques et typographiques du texte. L'étape du moment de la lecture proprement dite a pour objectif global de permettre à l'élève de gérer la lecture et la compréhension du texte tout en s'appuyant sur le contexte et sur des éléments lexicaux et morphosyntaxiques. L'étape de la post-lecture vise la capacité de l'élève à questionner le texte, à en retenir l'essentiel et à apporter son point de vue et son jugement. Il est donc important de distinguer les stratégies de lecture des aptitudes de lecture. Nous entendons par « stratégies de lecture » tous les moyens que le lecteur met en œuvre pour comprendre un texte, notamment émettre des hypothèses, faire des inférences, utiliser le contexte, faire appel aux connaissances antérieures, gérer les difficultés rencontrées, mobiliser l'expérience acquise, savoir où trouver l'information requise, élaborer des cartes mentales, etc.). Les habiletés de la lecture, quant à elles, sont plus liées au résultat de la stratégie employée pour aboutir à la compréhension du texte, c'est-à-dire l'aptitude à réaliser une tâche donnée pour manifester

sa compréhension. Dans la grille suivante, nous présentons les habiletés de lecture à atteindre au terme du 2e et 3e cycle, c'est-à-dire la 4e et 6e année du primaire.

Capacités liées à l'apprentissage de la lecture compréhension ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ	4e année du primaire ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ 4	5e et 6e année du primaire ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ 5 ⴷ 6
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵎⴰ ⵅⴼ ⴷ ⵢⵉⵡⵉ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Comprendre l'objet du texte.	x	x
ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Dégager l'idée principale du texte.	x	x
ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⴱⴰⵢⵏⵏ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Prélever les informations explicites du texte.	x	x
ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⴼⴼⵔⵏ / ⵉⵃⴱⴰⵏ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Prélever des informations implicites du texte.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⵙⵖⵓⵏ ⵏⴳⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⴳ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵜ. Saisir la relation entre les phrases d'un paragraphe.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⵙⵖⵓⵏ ⵊⴰⵔ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵉⵏ. Saisir la relation entre les paragraphes.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵡⵛ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵓⴹⵔⵉⵚ. Donner des synonymes des mots extraits du texte.	x	x
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Saisir l'organisation du texte.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵙⴳⵣⵍ ⴰⴹⵕⵉⵚ. Résumer le texte.	x	x

ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵙⵔⵜⴰⵏ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ . Distinguer les genres de texte.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵏ ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ . Connaitre les types de textes.		x
ⴰⴷ ⵉⴼⴽ/ⵢⵓⵛ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙ ⵅⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ . Donner son point de vue sur le texte.		x
ⴰⴷ ⵉⴳⴳ ⵜⵉⴼⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ . Elaborer une fiche de lecture.		x

Il convient de remarquer qu'à partir de la 4e année, les textes de lecture constituent des modèles pour la production écrite en plus du développement des capacités susmentionnées.

La production écrite

Tout comme la lecture compréhension, la production écrite occupe une place importante dans les programmes de l'amazighe à partir de la 4e année du primaire. Elle a pour objectif de développer la communication écrite des apprenants en les incitant à la création et au réinvestissement de leurs acquis et à la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être déployés lors des activités d'expression orale, de lecture et de fonctionnement de la langue. La production écrite permet aux apprenants de consolider l'oral, de fixer les acquis et les aide à formaliser leurs idées sur les plans linguistiques et graphiques. En outre, elle contribue à la réalisation de leur pensée propre sur la base de la construction de connaissances communes et d'expériences personnelles. A ce même niveau d'acquisition, la préparation à la production se fait à travers des exercices de complétion « ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵎⴰⴷ » [iluγma n usmad] et des exercices de réorganisation de genres de textes courts tels les contes, les poésies, les recettes de cuisine ou les faits divers (« ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⵓⴷⵙ » [iluγma n ussuds]). En 5e et 6eannée du primaire, la préparation à la production écrite se fait avec les mêmes types d'exercices mais sur des supports différents, notamment les types de texte (descriptif, narratif,

informatif, explicatif, etc.). Les productions attendues sont en relation avec le thème, les valeurs et le type de discours ciblés.

La méthodologie arrêtée pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite se fait selon une démarche cognitive qui allie la clarification des idées, leur organisation et leur mise en relation. Cette méthodologie repose sur la planification, la mise en texte et la révision tout en incitant les apprenants à utiliser des stratégies comme l'appui sur des modèles de textes de lecture étudiés en classe, le recours aux situations vécues, l'ajout et la vérification instantanée des idées. Elle se fonde aussi sur la réflexion ciblant les changements à apporter, la vérification de la correspondance de la production à ce qui est demandé, la relecture et l'auto-évaluation du produit final sur la base de la grille des capacités requises.

Les capacités à développer dans chacun de ces niveaux sont présentées ci-dessous :

Capacités liées à l'apprentissage de la production écrite ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ	4e année du primaire ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ 4	5e et 6e année du primaire ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ 5 ⴷ 6
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⴰⵎⵙⴽⵉⵔⵜ ⵉⵜⵜⵡⴰⵜⵜⵔⵏ. Comprendre la tâche demandée.	x	x
ⴰⴷ ⵓⵔ ⵉⴼⴼⵖ ⵙⴳ ⵓⵙⵏⵜⵍ. Ne pas être hors-sujet.	x	x
ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵥⵢⴰⵏ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ ⴷ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ. Produire des textes courts et variés à l'aide d'images et de questions.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser le vocabulaire approprié.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser les structures grammaticales appropriées.	x	x

ⴰⴷ ⵉⵙⴼⵜⵉ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Conjuguer les verbes à la forme appropriée.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵉⵡⵍⵍⴰ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser les expressions appropriées.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵓⴷⵙ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏⵏⵙ. Organiser ses idées.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵥⴷⵉ ⵣⴰⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ. Etablir les liens entre les phrases.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵥⴷⵉ ⵣⴰⵔ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵉⵏ. Etablir les liens entre les paragraphes.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵡⵇⵇⵔ ⴰⵎⵅⴰⵙ. Respecter la ponctuation.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵡⵇⵇⵔ ⴰⵙⵏⵎⴰⵔⵔⴰ. Respecter les règles d'orthographe.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵡⵇⵇⵔ ⵜⵉⵎⵖⵔⵉ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Respecter la lisibilité du texte écrit.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵡⵇⵇⵔ ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Respecter l'organisation du texte.	x	x
ⴰⴷ ⵉⵡⵇⵇⵔ ⵜⴰⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ. Respecter la typologie du texte.		x

L'évaluation des aptitudes des élèves en lecture compréhension et en production écrite a fait l'objet d'une étude à laquelle nous avons participé dans le cadre d'une recherche action réalisée, en juin 2012, par l'IRCAM en collaboration avec le MEN (voir El Baghdadi, Ichou et al., 2016). Cette étude a pour objectif d'analyser les performances des élèves de la 4e et de la 6e année du primaire en lecture compréhension et en production écrite. L'étude a ciblé 1597 élèves, dont 885 élèves de la 4e année et 712 du niveau de la 6e année, relevant de six délégations de l'AREF Sous-Massa-Draa, notamment Agadir (500 élèves), Chtouka Ait Baha (332 élèves), Tiznit (163 élèves), Ouarzazate (278 élèves), Tinghir (181 élèves) et Taroudant (143 élèves). L'étude pilote a été réalisée sur un échantillon de 222 élèves de la 4eannée et 200 élèves de la 6e année dans les délégations de Zagoura et

Inzeggane. Le dispositif relatif à la collecte des données est composé de tests des performances par année des élèves en compréhension et en production écrites, de questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, de guides de passation, de guides de vérification de la qualité de la passation et des grilles de correction des réalisations des élèves.

Les résultats de l'étude ont révélé que seulement 44,70% des élèves de la 4e année ont obtenu la moyenne en lecture et que 71,25% de ces élèves n'ont pas atteint la moyenne en production écrite. Il est apparu que cette performance a tendance à s'améliorer pour les élèves de la 6e année dont 68,5% ont pu atteindre la moyenne en lecture et 50,7% en production écrite. Le traitement des données a révélé une différence en matière d'exposition des élèves à la langue amazighe en classe. Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement continu de la langue ont eu de meilleurs résultats que les élèves dont l'enseignement est discontinu. Leurs moyennes sont de 45/100 contre 34,4/100 pour le niveau de la 4e année et de 61,6/100 contre 51, 6/100 pour le niveau de la 6e année, respectivement pour chacune des deux catégories. Pour neutraliser cette différence, l'étude a eu recours à l'analyse de la covariance (ANCOVA) pour mieux apprécier les différences relatives à d'autres variables. Tenant compte de cette analyse, la variable qui a impacté de façon très significative les performances des élèves dans le test global pour les deux niveaux est la langue maternelle ($p>0,000$) avec une performance de 43/100 pour les amazighophones contre 31,3/ 100 pour les non-amazighophones au niveau de la 4e année et une performance de 59/100 pour les amazighophones contre 44/100 pour les non-amazighophones au niveau de la 6e année.

L'analyse de profil des enseignants de la 4e année a révélé que 25% sont non-amazighophones et que 70% sont polyvalents dont 30% n'ont bénéficié d'aucune formation en langue et didactique de l'amazighe ni de suivi pédagogique de l'inspecteur pour 45% d'entre eux. Pour les enseignants de la 6e année, les résultats ont montré que 65% sont des polyvalents dont 82% ont bénéficié d'une formation en langue et

didactique de l'amazighe mais pas de façon continue pour 23,5% et de non supervision de l'inspecteur pour 35%. Tenant compte de ce profil, force est de comprendre les insuffisances en performances enregistrées par les élèves et pour ce de postuler des différences en performances sur la base de ces données. En effet, les élèves de la 4e année dont les enseignants ont bénéficié de l'encadrement de l'inspecteur ont réalisé des performances, malgré leur faiblesse, plus élevées 41,45/100 que celles des élèves des enseignants qui n'ont bénéficié d'aucune supervision pédagogique 31/100. Par ailleurs, il convient de noter que les élèves de la 6e année, dont les professeurs ont bénéficié d'un accompagnement pédagogique, ont enregistré une augmentation de 10 points (59/100 contre 45/100).

D'autres variables impactent négativement les performances des élèves. En effet, les déclarations de ces derniers ont révélé une différence en matière de nombre d'heures d'exposition à la langue amazighe par semaine. Celle-ci a considérablement influé sur leur performance avec un résultat de 31/100 pour les élèves de la quatrième année qui ont suivi un cours d'une heure hebdomadaire et 42,5/ 100 pour ceux qui ont suivi un cours de 3 heures par semaine. Parallèlement, les élèves de la sixième année ont enregistré un résultat de 46,5 /100 pour les élèves qui ont suivi un cours d'une heure hebdomadaire et 54/100 pour ceux qui ont suivi un cours de plus d'une heure par semaine.

Tenant compte des résultats obtenus et qui ont montré une faible maitrise de la lecture compréhension des élèves au terme du 2ecycle du primaire (44,7% de réussite) avec une progression au terme du dernier cycle (68,5% de réponses justes), on peut avancer que la maitrise de la capacité de décodage au terme du premier cycle du primaire pour la grande majorité des élèves (88%) n'est pas un facteur déterminant dans la maîtrise de la lecture dans les cycles supérieurs. Cela implique que 55,3% des élèves de la 4e année du primaire et 31,5% des élèves de la 6e année fonctionnement plus en mode mécanique et technique au niveau de la lecture qu'en mode sémantique. A ce titre, les résultats obtenus en

production écrite sont probants malgré une progression notable de cycle en cycle allant de 22% à la fin du premier à 28,75% au terme du 2e et à 50,7% au terme de l'enseignement primaire. Il y a également lieu de noter que cette étude a montré un certain nombre de problèmes que connait l'enseignement de l'amazighe sur le terrain, à savoir l'irrégularité de l'enseignement de cette langue, la non application de l'horaire qui lui est alloué, la prise en charge de son enseignement par des enseignants non-amazighophones, l'insuffisance de la formation du personnel enseignant, et le manque d'encadrement et d'accompagnement pédagogique. La question qui se pose alors est de savoir quels pourraient être les résultats des élèves en lecture compréhension et production écrite dans un environnent où les facteurs susmentionnés seraient neutralisés. A ce sujet, nous faisons référence au réseau Mederat.com relevant de *la Fondation BMCE pour l'éducation et l'environnement* où l'amazighe est introduit depuis 2000.

Lire et écrire dans les écoles Medersat.com

En guise de *benchmark*, nous avons estimé utile et pertinent de rendre compte de l'expérience du Réseau Medersat.com relevant de *la Fondation BMCE pour l'Education et l'Environnement.* Depuis 2000, la langue amazighe y est enseignée à partir du préscolaire avec une enveloppe horaire plus consistante, un personnel enseignant bénéficiant d'un suivi pédagogique assez important et de conditions favorables à l'enseignement-apprentissage des langues. Tenant compte de ces données, il y a lieu de postuler que les résultats des élèves en compréhension orale et en production écrite seront meilleurs au sein de ce réseau que dans les autres écoles.

Dans la perspective de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage dans les écoles Medersat.com, l'évaluation occupe une place notable dans la stratégie de *la Fondation*, c'est ce qui explique que des évaluations

régulières soient menées en interne en vue de l'amélioration des enseignements et des apprentissages, aussi bien que la qualité de l'environnement scolaire. Dans le but de consolider l'assise de l'expérience cumulée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, *la Fondation* a externalisé en 2014 une mission dont l'objectif est d'évaluer les acquis des élèves en langue amazighe et d'analyser l'impact de l'environnement scolaire sur leurs performances en lecture, production écrite et fonctionnement de la langue en 4e et 6e année du primaire. L'étude a ciblé 612 élèves répartis sur 11 délégations, à savoir Al Hoceima (81 élèves), Nador (76 élèves), Ifrane (41 élèves), Khémisset (99 élèves), Midelt (80 élèves), Sidi Kacem (27 élèves), Chtouka-Aït Baha (50 élèves), El Haouz (35 élèves), Essaouira (35 élèves) Taroudant (43 élèves) et Ouarzazate (45 élèves). Cette répartition indique la représentation des trois régions amazighophones du Maroc, à savoir le sud, le centre et le nord. L'échantillon des écoles qui ont fait l'objet de cette évaluation représente 56,9% des écoles où l'amazighe est enseigné de façon régulière jusqu'en 4e et 6e année du primaire. L'échantillon des élèves représente 53% de la population concernée, dont 50% pour les élèves de 4e année et 57% pour les élèves de 6e année.

Les instruments et les techniques utilisés pour collecter les données sont le questionnaire, le test, l'entretien individuel, le *focus group* et l'enregistrement de vidéos. Le pilotage de ces instruments a été effectué à l'école Medersat.com d'Oulmès ; suite au pilotage, ils ont été corrigés pour en réajuster le niveau et revus pour reformuler certaines questions. Dans le but de préparer la phase de passation des instruments, deux journées ont été consacrées à la formation des enquêteurs, la première a eu pour objectif de présenter les instruments pour susciter leurs observations et les initier au protocole de passation ; la deuxième session a été consacrée au protocole de correction des tests. Les domaines retenus pour l'évaluation sont généralement la compréhension écrite (la lecture), le

fonctionnement de la langue, à savoir la grammaire, la conjugaison, et des activités réflexives sur la langue et la production écrite.

Cadre de référence du test de la 4e année du primaire

La confection du test administré aux élèves de la 4e année du primaire a été établie sur la base des objectifs ciblés dans les programmes scolaires. Les domaines retenus pour l'évaluation sont la compréhension écrite, le fonctionnement de la langue et la production écrite.

Présentation des objectifs par domaine

La présente section est dédiée à l'explicitation des objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe au niveau de la 4e année du primaire.

La compréhension écrite

L'objectif terminal relatif à la lecture compréhension, sur la base d'un texte de lecture, est qu'au terme de la 4e année du primaire, l'élève soit capable de lire et de comprendre un énoncé informatif, prescriptif, narratif, descriptif, explicatif et argumentatif dans sa variante régionale. Afin de réussir cette opération, l'apprenant doit évidemment mobiliser ses ressources, ses connaissances et les expériences vécues en utilisant des stratégies appropriées. Les objectifs spécifiques sur lesquels l'évaluation a porté se rapportent aux capacités suivantes :

- Dégager l'idée principale du texte ;
- Trouver des informations explicites ;
- Faire des inférences en se basant sur le texte ; et
- Donner des synonymes de mots dégagés du texte.

Fonctionnement de la langue

Au terme de la 4e année du primaire, l'élève doit être en mesure de comprendre comment fonctionne la langue amazighe normalisée avec une initiation au métalangage à partir d'un texte commun et à travers des exercices de manipulation relatifs à la morphologie du nom et du verbe, et à la syntaxe de la phrase simple. L'objectif visé est de faire en sorte que l'élève puisse être initié à la langue amazighe "polynomée", c'est-à-dire une langue unifiée mais ouverte sur la diversité des formes que présentent ses dialectes régionaux. Les objectifs spécifiques et les habiletés correspondantes sont la transformation des catégories morphologiques et syntaxiques, et la complétion des phrases avec les catégories morphosyntaxiques appropriées.

La production écrite

Au terme de la 4e année du primaire, face à une situation de communication, l'élève doit être capable de compléter, réorganiser et produire à l'écrit un énoncé informatif, prescriptif, narratif, descriptif, et explicatif dans une variante régionale en mobilisant les ressources adéquates et en respectant la cohérence et la cohésion de l'énoncé ciblé. Les objectifs spécifiques retenus dans le test sont : connaitre les règles d'orthographe, compléter un texte en respectant son organisation et produire un énoncé court en rapport avec l'objectif de communication proposé. Précisons que, d'après le guide de l'enseignant(e), l'horaire imparti aux domaines évalués dans le test administré aux élèves de 4e année du primaire est de 1h30 à raison de 30 mn par domaine.

Indicateurs relatifs au test administré pour les élèves de la 4e année

Domaines	Objectifs	Supports	Nombre de questions	Type de questions	Notation	Total
Compréhension Ecrite (Lecture)	1. Trouver des informations explicites. 2. Faire des inférences en se basant sur le texte. 3. Dégager l'idée principale du texte. 4. Utiliser le contexte pour donner des synonymes de mots.	- Un texte à visée narrative -des illustrations	7	-Questions fermées (QCM Et appariement	Objectif 1/2 Objectif 2/4 Objectif 3/2 Objectif 4/2	**10**
Grammaire et conjugaison	1. Transformer des catégories morphologiques et syntaxiques. 2. Compléter des phrases avec des catégories morpho-syntaxiques.	- des Mots et -des phrases	4	-Questions fermées -Questions à réponses courtes -Questions ouvertes	Objectif 1/4 Objectif 2/6	10
Production écrite	1. Appliquer les règles d'orthographe. 2. Compléter un texte narratif et un dialogue informatif.	-Phrases courtes -Texte narratif -Texte conversa-tionel informatif	3	-Questions fermées	Objectif 1/2 Objectif 2/8	10
Total	8 objectifs	5 types de support	14 questions	5 types de questions	10 Points par domaine	30

Cadre de référence du test de la 6e année du primaire

A l'instar du test relatif à la 4e année, la construction du test administré aux élèves de 6e année a été établi sur la base des objectifs visés dans les programmes scolaires du niveau cible. Les domaines retenus pour l'évaluation sont : la compréhension écrite (la lecture), le fonctionnement de la langue sous forme d'activités réflexives sur la langue aux niveaux de la grammaire et de la conjugaison et, enfin, la production écrite.

Description des domaines retenus par objectifs

Dans cette section, l'accent est mis sur la description des différents domaines retenus dans l'enquête et sur les objectifs afférents.

Compréhension écrite (la lecture)

L'élève doit être capable de lire et de comprendre un texte pouvant présenter les caractéristiques suivantes : la narration, la description, l'information, l'injonction, l'explication, la conversation et l'argumentation, sachant que la langue du discours est l'amazighe standard enrichi de ses variantes. Il est demandé à l'apprenant de mobiliser ses ressources, ses connaissances et ses expériences vécues en utilisant des stratégies appropriées. Les objectifs spécifiques retenus dans le test sont :

- Trouver des informations explicites ;
- Faire des inférences en se basant sur le texte ;
- Reconnaître le type du texte lu ;
- Juger et donner son point de vue ; et
- Expliquer des mots du texte et en donner des synonymes.

Fonctionnement de la langue

Sur le plan de la grammaire et de la conjugaison, l’élève doit être en mesure de comprendre comment fonctionne la langue amazighe normalisée à partir d’une initiation au métalangage à travers des exercices de manipulation relatifs à la morphologie du nom et du verbe et à la syntaxe de la phrase complexe pour pouvoir comprendre, s’exprimer à l’oral et à l’écrit dans une langue amazighe standard « polynomée » et unifiée. Les objectifs spécifiques et les habiletés afférentes sont : transformer des catégories morphologiques et syntaxiques, et compléter des phrases avec des catégories morphosyntaxiques.

Production écrite

Sur le plan de la production écrite, l’élève doit être capable de compléter, réorganiser et produire à l’écrit un énoncé narratif, descriptif, informatif, injonctif, explicatif, conversationnel et argumentatif dans une langue amazighe standard « polynomée » en mobilisant les ressources appropriées et en respectant la cohérence et la cohésion de l’énoncé ciblé. Les objectifs spécifiques et les habiletés correspondantes sont : compléter un texte en respectant son organisation et produire un énoncé court en rapport avec l’objectif de communication proposé.

Importance des domaines

D’après le guide de l’enseignant(e) de la 6ème année du primaire, l’horaire imparti aux domaines évalués dans le test administré aux élèves de la 6e année du primaire est de 1h30 par semaine à raison de 30 mn par activité. Le degré d’importance retenu est le même pour chaque domaine, vu que les domaines ont la même enveloppe horaire hebdomadaire pour chaque séquence pédagogique.

Indicateurs relatifs au test administré aux élèves de la 6ème année

Domaines	Objectifs	Supports	Nbre de questions	Type de questions	Notation	Total
Compréhension Ecrite (Lecture)	1. Trouver des informations explicites. 2. Faire des inférences en se basant sur le texte. 3. Reconnaître le type du texte lu. 4. Juger et donner son point de vue. 5. Utiliser le contexte pour donner des synonymes de mots.	-Un texte à visée informative et des illustrations	8	- Questions à choix multiples (QCM) Appariement - Questions ouvertes	Objectif 1/3 Objectif 2/4 Objectif 3/1 Objectif 4/1 Objectif 5/1	**10**
Grammaire et conjugaison	1. Transformer des catégories morphologiques et syntaxiques. 2. Compléter des phrases avec des catégories morphosyntaxique.	-Des Mots Et des phrases	5	Questions fermées Questions à réponses courtes Questions ouvertes	Objectif 1/4 Objectif 2/6	10
Production écrite	1. Produire un énoncé court en rapport avec l'objectif de communication proposé. 2. Compléter un texte injonctif en respectant son organisation.	-Phrases courtes -Texte conversationnel à visée informative -Texte injonctif	2	Questions ouvertes Questions fermées	Objectif 1/5 Objectif 2/5	10
Total	11 objectifs	6 types de support	15 questions	5 types de questions	10 points par domaine	30 points

Présentation des résultats de l'analyse

L'évaluation quantitative des acquis scolaires des élèves pose comme hypothèse de travail que leurs performances sont étroitement liées à l'environnement dans lequel est dispensé l'enseignement-apprentissage de l'amazighe. C'est pourquoi cette analyse a été fondée sur le croisement de deux variables : les performances en langue et l'environnement pédagogique. Mais avant de présenter les résultats de ce croisement, nous allons exposer de manière synthétique les résultats obtenus par les élèves dans le test de langue qui leur a été administré.

L'analyse des résultats des élèves a révélé que :

- 75,10% des élèves de la 4e année et 74,18% des élèves de la 6e année ont réussi le test qui leur a été administré ;
- La composante du test où les élèves ont eu les meilleurs résultats est la lecture. Leur taux de réussite dépasse 80%, plus précisément, il est de 88,72% pour la 4e année et 84,98% pour la 6e année ;
- Pour la production écrite, le taux de réussite est de 74,71% pour les élèves de 4e année et de 78,87% pour les élèves de 6e année.

Quant à l'analyse de l'environnement scolaire, elle montre que le programme Medersat.com met à la disposition des élèves un environnent favorable à l'apprentissage de l'amazighe. Les principaux aspects dudit environnement sont :

- La disponibilité d'un enseignant pour un effectif ne dépassant pas 25 élèves par classe ;
- L'existence d'un enseignement préscolaire de qualité ;
- La disposition des équipements en NTICE (ordinateurs, tableaux blancs interactifs) dans 80% des écoles et des ressources pédagogiques (livres, CD, contes illustrés, etc.) dans la totalité des écoles ; et
- Le montage de projets d'écoles et de programmation des activités parascolaires au profit de plus de 70% des élèves.

Ces conditions favorables induisent chez l'élève un sentiment de fort attachement à son école, une grande motivation pour apprendre l'amazighe et une attitude positive à l'égard de cette langue.

En considérant ces résultats, il y a lieu d'établir une comparaison entre les élèves de même niveau (4e et 6e année) dans le réseau Medersat.com, et les élèves d'autres établissements directement gérés par le Ministère de l'Education nationale, notamment les élèves qui ont fait l'objet d'enquêtes dans les écoles de la région Souss-Massa-Draa (voir El Baghdadi, Ichou et al., 2016). Les données de cette comparaison sont illustrées dans les tableaux suivants :

1. Taux d'acquisition des compétences par les élèves en lecture

Ecoles	Elèves de 4e année	Elèves de 6e année
Mesersat.com	88,72%	84,98%
Autres	44,70%	68,5%

2. Taux d'acquisition des compétences par les élèves en production écrite

Ecoles	Elèves de4e année	Elèves de 6e année
Mesersat.com	74,71%	78,87%
Autres	28,75%	50,7%

Conclusion

Nous avons procédé dans le présent chapitre à l'évaluation des compétences écrites en langue amazighe sur la base d'études empiriques en focalisant notre attention sur la lecture et la production écrite. La

présentation des résultats de ces études nous a permis d'évaluer le degré de maîtrise de l'amazighe chez les élèves, d'une part, et d'expliciter certaines implications pédagogiques qui devraient contribuer au développement de la maitrise de cette langue et à l'amélioration des conditions de son enseignement-apprentissage.

Au vu des performances des élèves, nous pouvons avancer que l'expérience des écoles du réseau Medersat.com représente un exemple de bonne pratique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe. En effet, le modèle pédagogique développé par *la Fondation BMCE Bank* se distingue de la pratique courante en ce qu'il intègre l'éducation préscolaire au cycle d'enseignement primaire, le renforcement de l'enseignement de la langue amazighe, l'ouverture précoce sur la langue française, l'utilisation conséquente des ressources pédagogiques numériques, l'usage des NTICE et l'ancrage de l'école dans son environnement local. D'ores et déjà, il apparaît que l'environnement offert par *la Fondation* aux communautés rurales vivant dans des conditions précaires est tout à fait favorable à l'éducation de l'enfance scolarisée à la fois par la conception d'un projet pédagogique novateur, la formation des enseignants, la qualité de l'architecture et de la construction des établissements, leur équipement en matériel et en moyens technologiques.

Enfin, en tenant compte des résultats obtenus sur la base d'une analyse quantitative, il y a lieu de dire qu'ils confirment notre hypothèse de départ stipulant que les performances des élèves en compréhension orale et en production écrite dépendent de manière significative de la mise à disposition de conditions favorables. Il reste cependant à compléter cette analyse par l'examen qualitatif des performances orales des élèves pour appréhender de manière globale la question de l'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe.

7. EVALUATION DE LA COMPETENCE ORALE : INTERLANGUE ET STRATEGIES D'ETAYAGE

Introduction

La recherche en matière de didactique (Liggett, 1984 ; Chafe & Tannen, 1987) atteste qu'il y a une interdépendance entre les compétences orales et les compétences écrites au point qu'il est difficile de les séparer car l'enseignement des unes contribue au développement des autres. La lecture, qui relève de l'écrit, interpelle à la fois l'écriture et l'expression orale. De même l'expression orale est tributaire d'une bonne compréhension de l'oral et de l'écrit, aussi la compétence communicative se développe à travers des activités d'écoute, d'expression, de lecture et d'écriture.

Pour des raisons de méthodologie, la compétence orale doit être indépendante de la compétence écrite, car chacune de ces compétences a une démarche propre à son enseignement-apprentissage. Le développement de l'oral se réalise à travers des activités qui lui sont spécifiques, à savoir l'écoute et la production sur la base de textes oraux authentiques. En outre, la compétence orale interpelle un ensemble entrelacé de capacités qui sont la maitrise des éléments linguistiques constituant la langue, le respect des normes discursives, la connaissance du contexte et du code culturel, la clarté du verbal et l'utilisation appropriée du non verbal. En effet, la compétence orale repose sur la mobilisation de ressources liées à divers savoirs d'ordre linguistique, discursif, socioculturel et référentiel en termes de connaissance et d'expériences de l'apprenant. Par conséquent, le développement de la compétence orale dans la classe de l'amazighe tel qu'il est expliqué dans

les guides de l'enseignant doit prendre en considération toutes ces dimensions sans occulter la diversité des formules orales qui régissent les situations de communication et qui sont inhérentes aux variétés de l'amazighe.

Contrairement à la compétence écrite, la compétence orale n'a pas encore fait l'objet de recherches avérées, à notre connaissance du moins. Sans doute ceci est-il dû au fait que certains pourraient considérer l'enseignement de l'oral comme étant incongru avec la fonction sociolinguistique de l'amazighe qui est en soi une langue orale, notamment quand il s'agit des élèves amazighophones. En effet, l'être humain est génétiquement disposé à acquérir et à utiliser l'oral au quotidien dans sa langue maternelle ; l'écrit, en revanche, est davantage un acquis culturel mis en place par l'instruction et la scolarisation. Toutefois, le développement de la compétence orale en amazighe est importante à la fois pour les amazighophones et les non-amazighophones dans la mesure où le locuteur peut parfaitement maitriser sa langue mais rater la maitrise de la formalisation des règles de la communication et des capacités telles une prononciation audible, une considération du thème et du type du discours, une adaptation linguistique et culturelle du message au contexte, tout en prenant en considération la communication et la verbalisation des idées et leur structuration. C'est pourquoi, le curriculum de l'amazighe réserve à la compétence orale une place importante en tant que « langue de la communication quotidienne et de création culturelle ». En outre, la compétence orale constitue dans les manuels scolaires l'activité source où les élèves amazighophones et non-amazighophones puisent des savoirs, savoir-faire et savoir-être leur permettant de s'engager activement dans des activités de vocabulaire, de grammaire, conjugaison, de lecture et de productions écrite et orale. En outre, elle constitue le pilier fondamental dans l'apprentissage d'une langue enrichie de ses variantes.

L'objet de ce chapitre est d'éclairer les compétences orales des apprenants de l'amazighe en interrogeant la qualité de leurs productions et en étudiant les stratégies de communication utilisées par eux en vue de compenser les difficultés rencontrées ; dans l'analyse, un intérêt soutenu est accordé aussi aux pratiques

enseignantes. Notre objectif est de comprendre comment les élèves s'approprient la langue amazighe dans le cadre scolaire où elle a, à la fois, la fonction de langue première et de langue seconde et dans certains cas celui de langue étrangère, notamment pour les élèves subsahariens. Dans un premier temps, nous exposerons la place de la compétence orale dans les programmes scolaires comme cadre de référence de notre étude, puis nous présenterons le cadre théorique et méthodologique de l'étude, ensuite nous présenterons les résultats de l'analyse des données des enquêtes effectuées durant l'année scolaire 2019-2020 et enfin nous discuterons ces résultats à la lumière du cadre théorique adopté.

Cadre de référence de l'étude

La compétence orale (ⴰⵎⵚⴰⵡⴰⴹ [amṣawaḍ]) est développée dans les programmes scolaires de l'amazighe à travers deux activités, à savoir la compréhension orale (ⴰⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ [armas amiwan]) et la production orale (ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ [afars amiwan]). Les apprenants sont exposés à diverses situations de communication où ils sont invités à mobiliser leurs savoirs en vue d'interagir sur diverses thématiques (voir *supra*, chapitre 2).

La compréhension orale (ⴰⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ)

Le développement de la compréhension orale dans les programmes scolaires de la langue amazighe suit le modèle développé pour saisir le processus de compréhension au niveau de la communication orale tel qu'il est conçu à la fois pour les langues premières et les langues étrangères (voir Demyankov, 1983 ; Rost, 1999). Ce modèle repose sur les facteurs suivants :

- L'acquisition des éléments linguistiques de la langue cible ;
- La construction et la vérification des hypothèses tout au long de l'écoute du message sonore ;
- La compréhension du contenu du message ;

- La compréhension des intentions de l'orateur ;
- La compréhension du ton et du style du message ; et
- Le maintien de la communication verbale entre l'émetteur et le récepteur.

L'un des avantages de ce modèle est qu'il passe en revue les éléments de base qui sous-tendent le processus de compréhension, en particulier ceux qui devraient être pris en compte lors des activités de compréhension orale en développant trois capacités de base, notamment l'écoute, l'interaction et l'expression orale. Le développement de la compréhension se fait à travers trois étapes : la pré-écoute, l'écoute, la post-écoute.

La phase de la pré-écoute

La phase de la pré-écoute est celle de l'anticipation de la compréhension. Elle a pour objectif de préparer l'élève à anticiper la compréhension du texte sonore par :

- ✓ Le déclenchement de la motivation de l'élève à l'aide de questions en relation avec le contexte de la situation de communication, son expérience antérieure et sa connaissance préalable sur le sujet ; et
- ✓ L'installation des éléments linguistiques indispensables à la compréhension du document sonore mots-clés, formes morphosyntaxiques et éléments sémantiques et acoustiques.

La phase de l'écoute

Cette étape est celle du développement de la compréhension. Le développement de la capacité d'écoute se fait selon un enseignement stratégique où l'enseignant initie l'élève au développement des démarches conscientes lui permettant de faire face aux difficultés rencontrées. L'enseignant propose à l'apprenant diverses façons d'écouter le document

sonore à l'aide d'un tableau proposant des questions relatives à chaque type d'écoute :

L'écoute synthétique globale permet d'avoir une idée d'ensemble de la conversation. Elle aide l'apprenant à être sensible au fait qu'il peut comprendre sans avoir nécessairement saisi tous les détails du document sonore. Elle se développe *via* des exercices où l'enseignant demande à l'élève de faire des résumés et de donner un autre titre au document écouté ;

L'écoute analytique permet de relever les détails et de les classer pour pouvoir synthétiser les données recueillies, par exemple, extraire de la conversation le vocabulaire en relation avec le lieu, le temps, la description des sujets, etc.

L'écoute critique permet à l'apprenant de donner son point de vue sur le document sonore et à en évaluer le contenu. Ainsi l'enseignant propose-t-il des questions sur le point de vue des élèves, sur leur appréciation de ce qu'ils ont écouté, la comparaison de ce qu'ils ont écouté avec leurs expériences personnelles, la distinction du vrai du faux, l'imaginaire du réel, le possible de l'impossible, etc.

L'écoute perceptive durant laquelle l'enseignant demande à l'élève de focaliser sur les expressions de la voix comme l'intonation, les changements de ton, les hésitations, les silences et les formes expressives telles la joie, la colère, l'étonnement, etc. Elle constitue aussi un tremplin entre la compréhension et la production via des exercices de prononciation et d'articulation ; enfin

L'écoute créatrice est une étape où l'enseignant invite l'apprenant à redire autrement ce qu'il a écouté ou à le compléter avec ses propres mots.

Dans les classes de l'amazighe, nous avons observé que l'écoute se réalise en deux temps :

- Le temps de l'écoute axée sur la compréhension de la situation de la communication en préparant l'élève à l'aide de questions en vue d'identifier l'objet de la conversation, les personnages, le lieu, et les événements ; et
- Le temps de l'écoute fine dont l'objectif est d'approfondir la compréhension du dialogue et de vérifier les données recueillies lors de la première écoute.

Nous avons relevé lors des observations de classe que certains enseignants, notamment dans les zones rurales amazighophones, développent en outre chez les apprenants une écoute analytique et critique en vue de synthétiser les différentes idées recueillies à partir du document sonore et d'exprimer leur point de vue. Cet apport permet à l'apprenant de consolider la qualité de l'écoute.

La phase de l'après-écoute

La phase de l'après-écoute est celle du réinvestissement des acquis. Elle a pour objectif d'aider l'apprenant à mettre à contribution les ressources installées durant les étapes antérieures de l'apprentissage et à mobiliser ses acquis dans de nouvelles situations de communication. Durant nos visites sur le terrain, nous avons observé que les enseignants utilisaient cette phase pour la fixation du dialogue à travers des jeux de rôles des personnages du dialogue en visant l'assimilation des rôles des interlocuteurs.

Les capacités à développer et à évaluer en matière de compréhension orale sont détaillées dans la grille ci-dessous empruntée au guide l'enseignant (voir Agnaou et al., 2017) :

Capacités liées à l'apprentissage de la compréhension orale **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵍ**
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵉⵖⵙ, ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⴰⵡⵍⴰⴼ ⵙ ⵜⵍⵓⵍⵍⵉ. Observer l'image de façon libre.
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵉⵖⵙ, ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⴰⵡⵍⴰⴼ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ. Observer l'image avec le guidage de l'enseignant (e).
ⴰⴷ ⵉⵕⴽⵓ ⵜⵓⵔⴷⵉⵡⵉⵏ ⵏⵏⵙ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵅⴰⴼⵙⵏⵜ. Emettre des hypothèses et les corriger au fur et à mesure.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ. Saisir la situation de communication.
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵎⵔⵙ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵅⴼ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ. Mobiliser sa connaissance antérieure sur la situation de communication.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵏⵓⵇⵥⵎ. Saisir les mots-clés.
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ ⵙ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ. Ecouter attentivement le document sonore.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ. Saisir l'objet de la conversation.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ. Comprendre l'essentiel du document sonore.

ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵉⴼⵔⵓⵔⵓⵢⵏ (ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ, ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ, ⵉⵙⴰⴽⵓⴷⵏ, ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ). Extraire les détails (personnages, lieux, dates, actions).
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵎⵙⵍⵉⵜⵏ ⴷ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵉⵙⴰⴼⵖⵏ ⵏⵏⵙⵏ. Saisir les sons, leurs types et leurs articulations.
ⴰⴷ ⵉⵣⵍⵉ ⴳⴰⵔ ⵉⵎⵙⵍⵉⵜⵏ. Distinguer entre les sons.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⴷⴷⴰⴷ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ. Saisir l’état d’âme des interlocuteurs.
ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵉ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ. Répéter ce qui a été écouté.
ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵉ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ. Dire autrement ce qui a été écouté.
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵉⵡⵍ ⵙ ⵓⵅⵎⵎⴰⵢ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Parler avec une élocution appropriée.
ⴰⴷ ⵉⵔⴰⵔ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ. Simuler le rôle des interlocuteurs.
ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵉ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ ⵙ ⵓⵙⵅⵣⵍ. Résumer ce qui a été écouté.
ⴰⴷ ⵢⵉⵏⵉ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙ ⵅⴼ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ. Donner son point de vue sur le document sonore.
ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ. Redire autrement le dialogue.

La production orale (ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵍ)

La production orale est un processus complexe qui interpelle plusieurs capacités à la fois. En effet, pour communiquer il faut avoir des idées ou des informations à transmettre, être capable de les structurer et de les

organiser de façon logique dans une langue appropriée, une élocution claire et un accent compréhensible avec des gestes et des comportements culturellement congruents tout en prenant en considération le destinataire et sans perdre de vue l'objet de l'interaction. Par conséquent, elle demande beaucoup d'efforts à fournir de la part de l'enseignant et de l'apprenant sur les plans linguistique, discursif, corporel et socioculturel.

La démarche suivie dans l'enseignement-apprentissage de la production orale dans les programmes scolaires de l'amazighe suit les étapes de l'acquisition de la langue maternelle. L'apprenant s'approprie d'abord les sons de la langue cible (standard pour les amazighophones et seconde pour les non-amazighophones) ; progressivement, il va dire de mémoire des sons, des mots, des structures, ensuite des phrases, des répliques du dialogue qu'il entend de la part de l'enseignant. Plus tard, il sera sollicité pour produire des énoncés en fonction de la situation cible à travers des activités de simulation et des échanges avec d'autres élèves dans diverses situations, tout en manifestant des savoir-faire sur le plan de la langue et de la culture.

Dans les manuels de l'amazighe, l'expression orale est liée aux dialogues exploités pour la compréhension orale, notamment en 1re et 2e année du primaire. Les élèves sont invités à réemployer le vocabulaire, les structures et les expressions installés lors de l'activité de la compréhension orale dans de nouvelles situations de communication après des séances d'entrainement *via* des jeux de rôle sur la base de situations improvisées. A partir de la 3e année, l'enseignement de la production orale se fait à l'aide d'un support iconique que l'enseignant exploite pour l'installation de ressources en matière de vocabulaire, de structures, d'expressions et de valeurs éducatives en focalisant à chaque fois sur un type de discours spécifique pour permettre aux apprenants de les mobiliser dans de nouvelles situations à l'aide d'images et de questions.

La production orale se développe en trois moments :

- La phase d’initiation à la situation problème : l’objectif est de mettre les apprenants dans le contexte en leur expliquant le type d’interaction attendue (dialogue, discussion, théâtralisation, jeux de rôle), la tâche à réaliser en termes de types de discours (décrire, expliquer, informer, raconter, etc.) ainsi que les modalités de travail (en groupe, en binôme ou individuellement) ;
- La phase de production : à l’aide d’une série de questions, l’enseignant guide les apprenants à fixer leurs idées et à les organiser de manière cohérente, en les incitant à mobiliser les ressources appropriées à la situation problème sur le plan verbal, gestuel et culturel ; et
- La phase de postproduction : elle est consacrée à la remédiation de certaines insuffisances sur le plan de la forme et de l’expression. Elle pourrait contribuer à la réalisation d’une nouvelle production orale comme elle peut fournir des restructurations et remaniements de la production précédente.

Dans les guides de l’enseignant, les capacités à développer chez les élèves en production orale sont ainsi déclinées :

Capacités liées à la production orale **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵃⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ**
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ . Saisir le contexte de la situation de communication.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵍⴰ ⵢⴰ ⵉⵅⵅ . Comprendre la tâche à réaliser.
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵎⴰⵎⴽ ⵢⴰ ⵉⵅⵅ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵍⵙ . Comprendre comment il va réaliser la tâche.

ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⵉⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ. Comprendre les consignes.
ⴰⴷ ⵓⵔ ⵉⵣⵣⵉⵖ ⴳⵣ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵙ. Rester dans le contexte de la situation.
ⴰⴷ ⵉⵡⵛ ⴰⵎⵏⴰⴷ ⵏⵏⵙ, ⵉⵡⵇⵇⵔ ⵡⵉⵏ ⵡⵉⵢⵢⴰⴹ. Exprimer son point de vue tout en respectant le point de vue des autres.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser le vocabulaire adéquat.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser les structures appropriées.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Employer les expressions appropriées.
ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵓⴷⵙ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏⵏⵙ. Organiser ses idées.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵉⵙⵖⵓⵏⵏ ⵊⴰⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ. Utiliser les connecteurs entre les phrases.
ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵍⴰ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵉⵣⵔⵔⵥ. Parler de façon audible et claire.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⴰⵍⵍⵖⴰ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser une intonation adaptée.
ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⵣⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ. Utiliser les gestuelles congruentes.
ⴰⴷ ⵢⵉⵏⵉ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵉⴹⵏ ⴷ ⵉⵙⵙⵣⵔⵓ ⵉⴳ ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵔⵎⴰⵙ ⵎⵉⵏ ⵉⵏⵏⴰ. Reformuler et expliquer en cas d'incompréhension de ses propos.

Les grilles des capacités présentées ci-dessus en compréhension et production orale permettent à l'enseignant et à l'apprenant de prendre

conscience des progrès fournis par ce dernier et des difficultés rencontrées durant le processus de son apprentissage. En effet, l'auto-évaluation permet à l'élève la prise de conscience du processus de son apprentissage et de faire le point sur les capacités acquises, celles qui sont en cours d'acquisition et celles non-acquises. Ces grilles constituent par ailleurs la base de tout travail de remédiation, d'autoévaluation et d'autocorrection au moment des évaluations formatives.

Cadre théorique

Avant d'aborder l'évaluation de la compétence orale des apprenants de l'amazighe, nous commencerons par présenter le processus d'apprentissage en suivant Anderson (1985) qui considère que l'apprentissage se fait selon trois étapes, à savoir l'étape cognitive, l'étape associative et l'étape d'autonomie :

- « L'étape cognitive » est l'étape où l'apprenant accumule et stocke des informations et des connaissances. Elle représente dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde « la phase de compréhension » (voir Tréville et Duquette, 1996, p.55) ;
- « L'étape associative » où l'apprenant s'approprie les règles de l'utilisation des savoirs acquis lors de la phase cognitive pour réaliser des tâches complexes. Dans le cas de l'apprentissage de la langue, cette étape se réfère à la phase de l'interlangue laquelle constitue l'objet de notre étude ; et
- « L'étape d'autonomie » où l'apprenant fait appel à ses savoirs de façon automatique selon le besoin ; elle représente le « niveau du bilinguisme » (voir Tréville et Duquette, ibid.).

Toutefois, d'après Selinker (1972), très peu d'apprenants arrivent à atteindre la compétence langagière des locuteurs natifs. La raison donnée a trait à la fossilisation qui est le résultat de la cessation de l'apprentissage une fois que le niveau de langue atteint par l'apprenant lui permet de se faire suffisamment comprendre.

Selon la psychologie cognitive (voir Tardif, 1992, p.16), pour qu'il y ait apprentissage (*le cortex*), l'apprenant doit se sentir en sécurité (*le reptilien*) et doit être motivé et engagé dans la tâche à produire (*le limbique*). Le maintien de l'équilibre entre ces trois constituants du cerveau a d'importantes incidences sur les choix des pratiques pédagogiques notamment dans les milieux ou la langue cible vit une situation de langue minorée et dominée par des langues plus fortes comme c'est le cas de l'amazighe. Comprendre comment se fait l'apprentissage et intervenir efficacement dans son processus relève de l'enseignement stratégique ; un modèle pédagogique selon lequel l'enseignant assume divers rôles. En plus de la facilitation du programme scolaire, (i) il motive ses élèves en interpellant leurs stratégies socio-affectives, (ii) leur procure des modèles et leur offre des entrainements en développant leurs stratégies cognitives et (iii) leur procure des moyens pour intégrer les connaissances, les organiser et les associer afin de les retrouver au moment voulu par le développement de leurs stratégies métacognitives (voir Tardif, idem). La question qui métrite d'être examinée ici est de savoir dans quelle mesure les enseignants de l'amazighe appliquent l'enseignement stratégique pour le développement de la production orale chez les apprenants. Nous analyserons cette question dans cette optique.

Le processus d'apprentissage d'une langue donnée qu'elle soit première, seconde ou étrangère, est naturellement marqué par des erreurs commises par les apprenants sachant que l'apprentissage s'effectue entre autres par l'identification des erreurs. Il existe dans la recherche trois traditions majeures pour l'analyse des productions de la langue des apprenants, à savoir l'analyse contrastive (voir Lado, 1957), l'analyse des erreurs (voir Corder, 1967) et l'analyse de l'interlangue (voir Weinrich, 1963 ; Selinker, 1972) :

- « L'analyse contrastive » a pour but de prédire les fautes qui seront commises par l'apprenant ; de ce fait, elle est considérée comme étant une analyse *a priori*. Elle procède à la comparaison des langues et de leurs

systèmes en vue de déterminer les ressemblances et les différences entre eux. Sur le plan pédagogique, le recours à cette comparaison, permet de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures de la langue source et de la langue cible dans le cadre de la théorie de l'interférence selon laquelle les apprenants ont tendance à transférer dans la langue cible des éléments de la langue source. Selon cette analyse, la langue maternelle de l'apprenant interfère sur son apprentissage de la langue cible et constitue une source d'erreurs, notamment dans le cas de l'existence de structures divergentes ;

- « L'analyse des erreurs » est une analyse *aposteriori* dans la mesure où elle étudie les erreurs effectivement commises par l'apprenant. Elle procède à la comparaison entre la langue que parle l'apprenant et la langue cible. Cette analyse a trois fonctions : « une fonction heuristique » qui permet de comprendre l'origine de l'erreur ; « une fonction remédiable » qui consiste à aider l'apprenant à prendre conscience de l'erreur commise ; et « une fonction préventive » qui évite la production de l'erreur par d'autres apprenants en les rendant conscients de son origine ;

- « L'analyse de l'interlangue » (*interlanguage* en anglais) a été introduite par Selinker (1972) pour rendre compte du processus et du système qui sous-tend la langue des apprenants et « décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, et les modalités de leurs développement ». Elle représente une étape intermédiaire située entre la langue première et la langue cible. Elle est généralement décrite comme étant la résultante de transferts positifs et de transferts négatifs ou interférences entre la langue première et la langue cible. Elle est, par ailleurs, sujette à d'autres facteurs telles la motivation, la personnalité de l'apprenant ou encore les compétences acquises. Le souci didactique auquel est confronté l'enseignant est de maintenir l'évolution de l'interlangue vers la langue cible en évitant toute « fossilisation » des apprentissages.

L'interlangue est également qualifiée de système linguistique évolutif, approximatif et instable. Cette instabilité « se manifeste dans une série de

traits spécifiques tels la proportion élevée d'erreurs et de phénomènes de perturbation, lesquels se caractérisent par de nombreuses hésitations, la simplification des structures, la réduction de la complexité sémantique, l'utilisation des stratégies de compensation ou d'évitement, par exemple, l'apprenant évite certains contenus en ayant recours au geste, à la mimique, à sa langue maternelle » (voir Vogel, 1995, p.69).

L'analyse des stratégies de communication constitue un aspect important dans l'apprentissage de la compétence orale. Selon Faerch et Kasper (1983, p. 36), ces stratégies sont utilisées de façon consciente par l'apprenant pour résoudre ce qui empêcherait la réalisation d'un but communicatif particulier. Elles sont ainsi utilisées en vue de compenser des lacunes en termes de capacités exigées par l'acte de communiquer avec l'enseignant ou avec d'autres apprenants. L'apprenant les utilise pour dépasser des difficultés de communication à un stade ou un moment donné pour réduire « l'écart entre ce qu'il veut communiquer et ce qu'il peut exprimer avec les connaissances dont il dispose » (voir Tréville et Duquette, 1996, p.63). En résumé, les stratégies de communication sont des techniques qui permettent à un interlocuteur donné de faire face à des difficultés langagières et d'atteindre son but communicatif (Corder, 1983, p.16). Elles sont de type linguistique comme « l'emprunt lexical », « le calque morphologique », « le calque syntaxique », « le calque sémantique », « la simplification » et « la surgénéralisation ». D'autres stratégies sont de nature extralinguistique ; elles consistent en le recours de l'apprenant à l'utilisation de gestes, de mimiques, d'onomatopées ou de *stratégies coopératives* où l'apprenant sollicite de l'aide (voir Faerch et Kasper, 1983, p.46-53). Les stratégies communicatives sont aussi sujettes à la connaissance du sujet ou du domaine à traiter ; leur application dépend par ailleurs de la personnalité du locuteur. A ce propos, certains locuteurs prennent le risque en les utilisant pour maintenir la communication alors que d'autres recourent plus à la stratégie de l'évitement (voir Corder, 1983, p.18).

En essayant de combler les lacunes en matière de communication, les apprenants commettent des erreurs. Toutefois, dans le cadre de l'analyse de l'interlangue, l'erreur a un statut positif dans la mesure où elle fait partie du processus de l'apprentissage et son évolution car les erreurs commises par les apprenants constituent à chaque fois le point de départ pour de nouveaux apprentissages. De ce fait, l'interlangue est considérée comme étant un système ouvert sujet à des transferts positifs ou à des erreurs d'interférence et de surgénéralisation ou encore à des stratégies de simplification ou d'évitement ; elle peut donc évoluer au cours de l'apprentissage mais peut aussi se fossiliser.

Selon les études faites dans le cadre de l'analyse de l'interlangue (voir Brown, 2008, 2018), les erreurs sont classées en fonction de leur lien avec la langue maternelle et/ou la langue cible ; elles sont soit de type « interlingual » soit de type « intralingual ». Les erreurs interlinguales proviennent du transfert de la première langue ou de la langue source, qui est dans le cadre de notre étude l'arabe dialectal où de la variante amazighe locale de l'apprenant. Elles sont identifiées à des erreurs intralinguales quand elles proviennent de la langue cible, ici l'amazighe scolaire, suite à un apprentissage insuffisant ou à une méconnaissance des règles de la langue et des ressources nécessaires à la communication. D'autres erreurs relèvent de l'application abusive d'une règle suite à des hypothèses construites sur la base de la langue cible comme « la surgénéralisation ».

Les erreurs interlinguales et intralinguales sont considérées comme faisant partie du processus d'apprentissage. Elles sont identifiées, collectées, classées et hiérarchisées et traitées lors des activités de remédiation. Leur évaluation ne doit pas être vue comme étant une fin en soi mais plutôt une activité qui informe sur la progression des apprentissages et permet d'identifier les insuffisances à traiter en vue d'atteindre les objectifs arrêtés. Par ailleurs, elles constituent des éléments importants à considérer dans le cadre de la recherche action dans la

mesure où elles informent sur l'évolution de l'interlangue des apprenants, l'efficacité des pratiques enseignantes et la pertinence des matériaux pédagogiques et des parties du programme scolaire. C'est dans cette optique que nous analyserons dans ce chapitre les productions orales des apprenants de l'amazighe sous l'angle de la théorie des stratégies de communication de l'interlangue.

Méthodologie

L'interlangue qui nous intéresse ici est celle des élèves amazighophones et non amazighophones de l'enseignement primaire. Le but est de voir comment se présente leur interlangue et comment elle évolue à travers les cycles du primaire, à savoir :

- La deuxième année qui constitue la fin du cycle de base où l'enseignement de l'amazighe se fait dans les variantes régionales ;
- La quatrième année qui représente la fin du cycle intermédiaire où les apprenants s'ouvrent sur les géolectes des autres régions ; et
- La sixième année qui représente la fin du cycle avancé où les élèves apprennent la langue cible en tant que code polynomé (voir chapitre trois du présent ouvrage).

Notre étude est de type transversal dans la mesure où nous avons observé l'interlangue des apprenants à chaque niveau et à un moment donné pendant le processus d'acquisition de la langue cible. L'interlangue a été examinée à travers des observations de classe non guidées que nous avons menées sur le terrain durant la rentrée scolaire 2019-2020. Les interactions ont été enregistrées, ensuite sélectionnées et analysées à la lumière de la théorie des stratégies de communication de l'interlangue que nous avons présentées dans la section précédente. Pour l'évaluation des capacités orales des élèves, nous nous sommes inspirée de la grille que nous avons présentée dans la partie réservée au cadre de référence en

focalisant sur quatre critères, « la pertinence » (ⵜⵉⵎⵙⵄⵙⵜ), « l'utilisation correcte de la langue » (ⴰⵙⵎⵔⵙ ⴷ ⵢⵉⵙⴰⵏ ⵏ ⵜⵉⵜⵍⴰⵢⵜ), « la cohérence » (ⴰⵎⵙⴰⵙⴰ), et « la qualité de la présentation » (ⴰⵙⵖⵉⴷⵉ ⵏ ⵉⵙⵏⴽⴷ). Concernant l'évaluation des activités des enseignants, nous nous sommes basée sur les étapes de la production orale présentées dans le cadre de référence et nous les avons discutées en fonction de l'enseignement stratégique que nous avons développé dans la partie réservée au cadre théorique. Nous leur avons également posé des questions sur les facteurs favorisant et ceux entravant le développement de la compétence orale.

Avant de commencer nos observations de classe, nous avons demandé aux enseignants de nous donner des informations sur leur profil, et sur les caractéristiques de leurs élèves en termes de nombre, et celles de leurs langues maternelles, et de nous indiquer les élèves amazighophones en vue de comparer leur interlangue avec celles des non-amazighophones. Les effectifs des élèves sont les suivants : 44 élèves dont 08 amazighophones et 36 non-amazighophones en classe de deuxième année du primaire ; 32 élèves dont 12 amazighophones et 20 non amazighophones en classe de quatrième année ; et enfin 20 élèves dont 10 amazighophones et 10 non-amazighophones en classe de sixième année. Quant à leurs enseignants, ils sont tous amazighophones spécialisés et formés dans les CRMEF (voir supra) ; en outre, ils sont tous lauréats de la filière études amazighes à l'université.

Présentation des résultats

Dans cette section, nous analyserons l'interlangue des élèves observés ainsi que les stratégies d'étayage mises en place par leurs enseignants. Pour ce faire, nous présenterons d'abord les étapes de la préparation de leurs productions orales ; puis nous les analyserons en les classant par type de stratégie tout en évaluant les capacités communicatives des élèves

et enfin nous examinerons les stratégies mises en place par leurs enseignants.

La phase de l'initiation à la situation problème

Avec les apprenants de la deuxième année, il était question d'interagir avec l'enseignante sur une situation problème construite à l'aide d'un jeu appelé « Le marchand des mots et des images » dans lequel un garçon fait le tour des élèves en criant : « ⵡⴰ ⴰⵙⵟⵟⴰⵟ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵍⴰⴼⵉⵏ, ⵡⴰ ⴰⵙⵟⵟⴰⵟ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵍⴰⴼⵉⵏ » [Ici le vendeur de mots et d'images]. A chaque fois qu'un élève l'arrête, il le salue et lui demande : « ⴰⵣⵓⵍ ! ⵎⴰ ⵜⵔⵉⵜ ? ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ ⵏⵖⴷ ⵜⴰⵡⵍⴰⴼⵜ ? » [Salut, qu'esⵜ ce que tu veux, un mot ou une image ?]. Une fois que l'acheteur a fait son choix, le vendeur lui remet la marchandise et l'acheteur le remercie puis colle ce qu'il a acheté sur le tableau. Le vendeur reprend ses ventes jusqu'à épuisement du stock. Les images acquises étaient : un chat, un arbre, un jeune garçon en train de pleurer, des élèves qui s'amusent, une jeune fille avec une bulle représentant une échelle. Les mots collés pour interagir sur la situation sont les mots outils : ⴰⵛⴽⵓ [parce que], ⵃⵎⴰ [pour que], ⵎⴰⵛⴰ [mais], et les expressions « ⵏⴽⴽ ⵓⵔ ⵎⵙⴰⵙⴰⵖ ⴷ » [Je ne suis pas d'accord avec] et « ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ » [il faut que] dont les élèves ont besoin pour exprimer leurs points de vue. L'enseignante réorganise les images et crée une situation où des enfants se moquent d'un jeune garçon nommé « Idir » en train de pleurer parce que son chat était coincé dans un arbre. à côté de l'arbre, elle place la bulle avec l'échelle. Après, l'enseignante ajuste les mots outils et les expressions en dessous des images ; ensuite, elle demande aux élèves de s'exprimer sur la situation. L'enseignante a pris le soin de nous expliquer avant la séance que la capacité à évaluer auprès des élèves était de mobiliser leurs acquis pour exprimer leur point de vue et leur sentiment à l'égard de la situation et de développer des comportements d'amitié, de solidarité et de respect de l'environnement à l'instar de la situation problème qu'ils ont traitée lors de la séance de compréhension orale.

L'enseignante a ajouté que les ressources que les élèves étaient censés mobiliser ont été installées soit lors de la séance de compréhension orale ou durant les séquences pédagogiques antérieures. En effet, avant de créer la situation de communication, l'enseignante a fait le rappel du dialogue vu lors de la séance de compréhension orale à l'aide de questions/réponses, et de jeux de rôle des personnages du dialogue par binômes, ensuite elle leur a demandé de réciter le dialogue de façon collective. La situation traitée dans le dialogue se passe dans la cour de l'école où un jeune garçon appelé « Itri » était en train de pleurer parce que des élèves se moquaient de son vieux cartable. « Idir » et « Tifawt » prennent sa défense en leur conseillant de demander pardon à leur ami, d'éviter de se moquer de lui et de lui témoigner du respect d'autant plus que c'est un bon élève.

Quant aux élèves de la quatrième année, le résultat qui en était attendu était la production collective d'un conte à partir d'une série d'images. Après quelques rituels de salutations, trouver la date du jour et échanger sur ce qu'ont fait les élèves durant le weekend, l'enseignant annonce l'activité langagière et la tâche à accomplir. Ensuite, il déclenche la préparation collective à la création d'un conte par des activités de rappel ; d'abord, il demande aux élèves d'ouvrir leur livre à la page 56 et invite une élève amazighophone et un élève non-amazighophone à lire successivement le conte qu'ils ont travaillé lors de la séance de lecture. Nous avons remarqué que les performances des élèves qui ont lu le conte étaient parfaites. Toutefois, nous avons relevé que la fille amazighophone, contrairement au garçon non amazighophone, lisait par anticipation et remplaçait involontairement les éléments normalisés par des réalisations propres à son idiome premier. Par exemple, elle lisait la préposition « ⴳ » comme « ⵖ » dans « ⵉⵍⵍⴰ ⵜⵜ ⵉⵏⵏ ⴳ ⵎⴰ ⴰⵢⴷ ⵉⵣⵔⵉⵏ » (Il était une fois) et l'indice de la première personne « ⵖ » comme « ⵢ » dans « ⵉⵙⵍⴰ ⵏⵏⵉⵖ » (Je voulais juste dire). Après la séance de lecture, l'enseignant fait un rappel collectif sur le schéma narratif et quelques éléments de la morphosyntaxe,

notamment les liens logiques, en les notant à chaque fois sur le tableau pour les faire utiliser par les élèves en cas de besoin. Après cette activité d'imprégnation collective, il invite les élèves à produire un conte sur la base du schéma narratif préalablement travaillé.

Pour les élèves de la sixième année, il s'agissait de produire une saynète à l'occasion de la *Journée internationale des droits de l'enfance*. Après le rituel des salutations, l'enseignant demande aux élèves à qui le tour pour dire la date du jour. Une fille lève la main, se met debout et s'approche d'une grande boîte en dessous du tableau où elle commence à chercher les éléments appropriés ; elle remet à l'enseignant les vignettes concernant le jour, le mois et l'année, puis les colle sur le tableau et invite les élèves à lire la date à voix haute. Ensuite, l'enseignant demande à un élève d'aller chercher sur un grand calendrier collé au mur la correspondance de la date du jour. L'élève fait sa recherche et informe la classe qu'il s'agissait de la *Journée internationale des droits de l'enfance*. Nous avons compris par la suite que ce calendrier contenait la date des journées internationales comme la *Journée de la femme* et la *Journée de l'environnement*. L'enseignant demande à l'élève d'écrire la *Journée* en question au tableau et invite l'ensemble de la classe à la lire. Nous avons été impressionnée par la qualité de son écriture et la performance des élèves en lecture. Ensuite, l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont improviser une saynète à l'occasion de cette *Journée*. Il utilise comme élément déclencheur une grande illustration qu'il colle au tableau et qui représente une petite fille qui fait le ménage tout en s'imaginant devant une école et, face à elle, la maîtresse de maison qui crie sur elle. En dessous de cette illustration, l'enseignant écrit une amorce de situation « ⵉⵎⴷⴰ ⵉⵣⵣⵉ ⵅ ⵓⵙⵖⵏⵏⴰ ? » « J'en ai assez d'être exploitée ! ». Après, il leur demande de jouer des personnages et d'interpréter une scène en rapport avec l'illustration. Les rôles à jouer étaient ceux de la petite bonne, sa patronne, deux invitées, le plombier, le père et le frère de la petite fille et le directeur de l'école du village. Ensuite, il leur alloue le temps nécessaire à la préparation de la

mise en scène avec l'aide de leurs camarades. Entretemps, il fait le tour des élèves en leur rappelant qu'il faut prêter attention à la voix, aux gestes, à la posture et à l'intonation, et qu'il faut activer leur écoute et les invite à utiliser en cas de besoin le vocabulaire scolaire et leurs manuels en focalisant sur le texte conversationnel qu'ils ont traité antérieurement. Après la performance des élèves, l'enseignant ouvre le débat sur les arguments contre le travail des petites filles. Concernant la deuxième année et la quatrième année, les productions des élèves sont guidées par les enseignants à l'aide de questions et de réponse ; avec la sixième année, il s'agit de la performance d'un petit groupe composé de quatre filles et de quatre garçons, dont des élèves amazighophones et des élèves non-amazighophones.

Les stratégies mises en place par les apprenants

Les résultats de l'analyse des productions des élèves révèlent que leur interlangue est caractérisée par des performances qui s'expliquent par l'usage de stratégies variées, des stratégies compensatoires, des stratégies intralinguales et des stratégies interlinguales.

Les stratégies compensatoires

Les stratégies compensatoires ou « tactiques compensatoires » permettent de pallier des difficultés d'expression dans la langue cible. Elles font partie intégrante des stratégies communicatives mises en œuvre par les apprenants aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible. En effet, plusieurs types de stratégies compensatoires ont été relevées dans les productions des élèves que nous avons analysées tels l'évitement, la stratégie de l'abandonnement du message, la réduction du message, le recours à la langue source et les stratégies psycholinguistiques et la périphrase. Signalons que, conformément à l'usage académique, les formes erronées sont précédées de l'astérisque (*).

L'évitement

La stratégie d'évitement (*Topic avoidance)* consiste à garder le silence en signe de difficulté d'expression (voir Tarone, Cohen et Dumas, 1983). C'est une sorte de réduction fonctionnelle du but communicatif afin d'éviter des difficultés de communication. Cette stratégie est déployée exclusivement par les apprenants de la deuxième année du primaire. Nous avons constaté que tous les apprenants, amazighophones et non-amazighophones, ont réalisé avec succès le jeu de rôle qui a consisté en la mémorisation du dialogue exploité durant l'activité de compréhension orale. Mais lorsque l'enseignante a changé de situation de communication, la majorité des élèves non-amazighophones sont incapables de répondre avec aisance aux questions et ont préféré garder le silence. Nous supposons que cela était dû à la réalisation des tâches qui leur ont été demandées par l'enseignante dans un environnement présentant des difficultés comme la performance devant des personnes inconnues, l'obligation de s'exprimer dans une langue qui n'est pas encore maitrisée et la peur d'être jugé. Ainsi ont-ils mis en place plusieurs stratégies pour faire face à leurs difficultés. Quelques élèves qui étaient un peu plus à l'aise ont levé le doigt pour répondre, l'enseignante s'est d'abord adressée aux élèves non-amazighophones pour leur demander de lui expliquer pourquoi Idir était en train de pleurer « ⵎⴰⵅ ⴷⴰ ⵢⴰⵍⵍⴰ ⵉⴷⵉⵔ ? » :

L'élève à qui la parole a été donnée a commencé par reprendre quelques éléments de la question « ⴷⴰ ⵢⴰⵍⵍⴰ ⵉⴷⵉⵔ, ⴷⴰ ⵢⴰⵍⵍⴰ ⵉⴷⵉⵔ, ⴰⵀ…ⴰⵀ...ⴰⵀ…» (Idir pleure, Idir pleure euh... euh... euh... » ; puis il essaie de poursuivre en cherchant ses mots et en appliquant une stratégie coopérative sous forme de demande indirecte d'aide. Après, il s'est arrêté de parler en appliquant la stratégie d'abandon de message (*message abandonment)* suite à *la stratégie d'échec de récupération* (voir Faerch et Kasper, 1983).

Le deuxième apprenant a interagi mais en changeant de sujet ; ainsi, au lieu de répondre : (ⴷⴰ ⵢⴰⵍⵍⴰ ⵉⴷⵉⵔ ⴰⵛⴽⵓ ⵉⵜⵜⵎⵔⴰ ⵓⵎⵓⵛ ⵏⵙ ⵅ ⵓⵙⴽⵍⵓ) « Parce que son chat était coincé dans un arbre », il répond : «il fait froid » (ⵉⵍⵍⴰ ⵣⴰⵚⵎⵎⵉⴹ). Dans sa réponse l'apprenant n'a pas seulement évité le sujet mais il a également commis une erreur sur l'état d'annexion, une question que nous traiterons dans le cadre de « la stratégie de surgénéralisation ». Toujours à la recherche d'une réponse correcte, l'enseignante pose la même question à une élève qui lui répond par une réplique mémorisée à partir du dialogue exploité lors de la séance de compréhension orale mais qui n'a rien à voir avec la situation cible. Une explication possible aux stratégies employées par ces apprenants pourrait être rapportée au fait qu'au lieu de garder le silence, ils ont voulu compenser leur incapacité d'interagir en se référant à des savoirs qu'ils ont emmagasinés auparavant. Toujours à la quête d'une réponse correcte, l'enseignante s'est adressée à une autre élève qui, pour répondre, utilise une autre stratégie appelée « simplification » ou « réduction ».

La simplification

« La simplification » est une stratégie qui consiste en la réduction ou l'élimination de désinences verbales et nominales ou de redondances, entre autres. Contrairement à « l'évitement », « la simplification » consiste en une réduction formelle par laquelle l'apprenant a tendance à n'utiliser que les unités lexicales ou grammaticales relativement maitrisées en vue d'éviter des erreurs. Nous avons relevé que cette stratégie est récurrente chez les élèves non-amazighophones de la deuxième année du primaire. A titre d'exemple, considérons la réponse suivante d'une élève : « * ⴰⵎⵓⵛ ⵖⵚⵍ ⴰⵙⴽⵍⵓ » (chat coincé arbre), qui est caractérisée par une phrase paratactique avec une succession de mots acquis représentant une forme de réponse télégraphique. On peut cependant dire que l'élève a réussi son intention communicative. A ce propos, l'enseignante confirme la compréhension et, sans vouloir heurter l'élève, demande à un élève

amazighophone de lui fournir la réponse complète puis elle demande à l'ensemble de la classe de la répéter.

Les stratégies psycholinguistiques

Le recours aux « stratégies psycholinguistiques » tels le ralentissement du débit de la parole, le rallongement de certaines syllabes, des répétitions de phonèmes, des pauses, des hésitations et le silence est assez fréquent chez les élèves amazighophones et non-amazighophones. Nous avons remarqué que les premiers utilisent ce type de stratégie quand ils sont à la recherche de mots acquis dans le cadre scolaire. C'est, par exemple, le cas d'une élève amazighophone qui tente de répondre à la question de l'enseignante lui demandant « Où se trouve le chat d'Idir ? » (ⵎⴰⵏⵉ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵎⵓⵛ ⵏ ⵢⵉⴷⵉⵔ ?). L'élève répond : « ⴰⵀ…ⵉⵍⵍⴰ… ⵉⵍⵍⴰ ⵖ, ⴰⵀ…, ⵖ ⵛⵛⵊⵕⵜ, ⵓⵀⵓ… ⵓⵀⵓ ⵉⵍⵍⴰ ⴳ *ⴰⵙⴽⵍⵓ » (euh… il est… il est dans euh…, dans l'arbre, non… non… il est dans l'arbre). On voit ainsi que dans sa réponse, l'élève utilise une stratégie de type psycholinguistique caractérisée par un rythme marqué par des interruptions, des silences et des hésitations.

En analysant la réponse de cette élève amazighophone, nous pouvons expliquer ses hésitations et ses réparties par la volonté de chercher dans sa mémoire le mot acquis dans le cadre scolaire pour désigner « ⴰⵙⴽⵍⵓ » (arbre), sachant que dans son parler elle utilise plutôt le mot « ⵛⵛⵊⵕⵜ » emprunté à l'arabe. Ainsi l'apprenante a finalement abouti à une stratégie de récupération du mot oublié considérée en soi comme une stratégie de succès (*Achievement strategy)* (voir Faerch et Kasper, 1983, p. 36-37). Toutefois, elle a commis une erreur sur le plan de la forme due à la surgénéralisation de la forme de l'état libre (*ⴰⵙⴽⵍⵓ) au lieu de la forme construite (ⵓⵙⴽⵍⵓ). Nous avons relevé, par ailleurs une volonté coopérative de la part de l'enseignante de maintenir la communication en l'encourageant et en procédant à la correction de la forme sans offenser l'apprenante. Elle lui permet ainsi de se rappeler des ressources installées,

de fixer ses apprentissages et d'inviter toute la classe à répéter la réponse correcte :

ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ : ⴰⵢⵢⵓⵣ ! ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵎⵓⵛ ⴳ ⵓⵙⴽⵍⵓ. ⴰⵍⵙ ⴰⵙ !

L'enseignante : Bravo ! Le chat se trouve dans l'arbre. Répète !

ⵜⴰⵏⵍⵎⴰⴷⵜ : ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵎⵓⵛ ⴳ ⵓⵙⴽⵍⵓ

L'élève : Le chat est dans l'arbre »

ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ : ⵉⵏⵉⵢⴰⵜ ⵇⵇⴰⵄ : « ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵎⵓⵛ ⴳ ⵓⵙⴽⵍⵓ. »

L'enseignante : Dites tous : « Le chat est dans l'arbre »

ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ : ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵎⵓⵛ ⴳ ⵓⵙⴽⵍⵓ

Les élèves : « Le chat est dans l'arbre »

Nous avons noté un exemple similaire chez un élève amazighophone de la quatrième année qui, après des hésitations et répétitions, a également abouti à récupérer le mot « ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ » acquis dans le cadre scolaire pour désigner « le chasseur », alors que dans son parler, il utilise le mot « ⴰⵚⵉⵢⵢⴰⴹ » emprunté à l'arabe comme dans l'exemple suivant : ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ ⴳ ⵜⴼⵙⵓⵜ, ⵉⴷⴷⴰ ⵢⴰⵏ..., ⵉⴷⴷⴰ ⵢⴰⵏ *ⴰⵚⵉⵢⵢⴰⴹ... ⵓⵀⵓ, ⵓⵀⵓ ...*ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ ⵙ ⵜⴰⴳⴰⵏⵜ. (Un jour, au printemps, un ..., un chasseur (mot emprunté à l'arabe) est parti ...Non, non...un chasseur (mot en amazighe) dans la forêt). Notons que celui-ci a également commis une erreur de forme de l'état d'annexion.

Dans le cas des élèves non-amazighophones, la réponse n'est pas toujours correcte dans la mesure où après les hésitations et la recherche de mot, ils abandonnent le message ou recourent à la sollicitation d'aide.

Le recours à la langue source

Le recours à la langue source, ici l'arabe dialectal ou la variante régionale de l'amazighe, est une stratégie qui est utilisée notamment par les apprenants de la deuxième année sans doute parce qu'ils ont conscience qu'ils peuvent se faire comprendre de leur enseignante. A titre d'exemple, en décrivant l'image où des enfants sont en train de ridiculiser

Idir, un élève arabophone répond en utilisant sa langue maternelle « ⵣⴽⴰⵢⴹⵃⴽⵓ ⴼ ⵉⴷⵉⵔ.» (Ils se moquent d'Idir) au lieu de la langue cible « ⴰⵔ ⴹⵚⵚⴰⵏ ⵅⴼ ⵉⴷⵉⵔ », sachant que cette phrase a été exploitée par l'enseignante lors de la séance de rappel du dialogue utilisé comme support de la compréhension orale et comme modèle de la production orale. L'enseignante confirme la compréhension par la reformulation de la réponse en donnant son équivalent en amazighe ; elle demande ensuite à toute la classe de répéter la phrase.

Le recours à la langue source est une stratégie qui est également utilisée par les élèves amazighophones comme illustré dans l'exemple suivant où, en exprimant son point de vue sur le comportement des enfants qui se moquent d'Idir, l'élève utilise une variante différente de celle de l'enseignante « ⵓⵔ ⵉⴼⵓⵍⴽⵉ ⴰⵢⵍⵍⵉ ⵙⴽⴰⵔⵏ ⵉⴼⵔⵅⴰⵏ ». Cette dernière la félicite, confirme la compréhension de la réponse de l'élève tout en lui expliquant qu'il y a une autre façon de dire la même chose ; elle lui demande alors de répéter « ⵓⵔ ⵉⵥⵉⵍ ⵓⵢⵏⵏⴰ ⵜⵜⴳⴳⴰⵏ ⵉⵛⵉⵔⵔⴰⵏ. » (Ce n'est pas bien ce qu'ont fait les enfants ». L'élève la remercie et répète l'énoncé.

La périphrase ou circonlocution

« La périphrase » est une stratégie qui est utilisée par les apprenants de la langue cible pour compenser la méconnaissance ou l'oubli d'un vocable donné. Elle consiste à remplacer un mot par sa définition ou par une expression plus longue, mais équivalente. à ce propos, nous avons observé trois exemples de périphrase chez des élèves amazighophones de la quatrième année.

En amorçant la situation initiale d'un conte qui relate l'histoire d'un chasseur, un élève de la quatrième année remplace le mot « chasseur » par sa définition « un jour, il y avait un homme qui chassait les animaux avec un fusil » : ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ, ⵉⵍⵍⴰ ⵢⴰⵏ ⵓⵔⴳⴰⵣ ⵉⵏⵇⵇⴰ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔⵏ ⵙ ⵍⵎⴽⵃⵍⵜ.

Un autre élève qui n'a pas dans sa compétence l'expression « donner un coup de sabot » (ⵢⵓⵜ ⵙ ⵜⵉⵇⵇⵔⵜ) a plutôt employé (ⵢⵓⵜ ⵜ ⵓⵖⵢⵓⵍ ⵙ ⵉⴹⴰⵕⵏ ⵏⵙ) « L'âne l'a frappé avec ses pieds » ;

Ce phénomène a été également observé chez une élève du même niveau qui ne connaissait pas le mot « picorer » en amazighe et qui utilise la périphrase « ⵢⵓⵜ ⵜ ⴰⴼⵓⵍⵍⵓⵙ ⵙ ⵉⵎⵉ ⵏⵙ » (le coq l'a frappé avec sa bouche) au lieu de : « ⵉⵙⵇⵓⴷⴷⵙ ⵜ ⵓⴼⵓⵍⵍⵓⵙ ».

Les stratégies intralinguales

Nous entendons par « stratégies intralinguales », les stratégies fondées sur la langue cible, ici l'amazighe scolaire. Dans le cadre de ce type de stratégies, les productions des élèves observés sont marquées essentiellement par le recours à la surgénéralisation et dans une moindre mesure à l'hypercorrection. « La surgénéralisation » consiste en une sorte de transfert intralingual d'une règle de la langue cible à d'autres formes auxquelles elle ne s'applique pas. à ce propos, nous avons relevé la surgénéralisation de plusieurs règles tel l'état libre, les désinences verbales, la forme du pluriel, et la forme intensive avec ⵜⵜ [tt]. Les erreurs qui en découlent sont classées comme erreurs intralinguales et sont le résultat d'une méconnaissance de la langue.

La généralisation de l'état libre

La généralisation de la forme de l'état libre est un phénomène que nous avons relevé aux différents niveaux d'apprentissage observés aussi bien auprès des élèves amazighophones que des non-amazighophones. En effet, la langue amazighe se distingue par un phénomène morphosyntaxique appelé l'état d'annexion qui se réalise généralement quand le nom a la fonction de sujet lexical postposé au verbe ou quand il est précédé d'une préposition et de numéraux. Dans le cas opposé, on parle généralement de l'état libre (voir Boukhris et al., 2008, p. 42-48). Le phénomène

morphologique qui s'opère dans le cas de l'état d'annexion consiste en la modification de la voyelle initiale du nom masculin où les voyelles initiales de nom [a], [i], [u] se réalisent respectivement, [u], [y], [w]. Pour certains noms féminins, il y a chute de la voyelle initiale qui suit immédiatement l'indice du féminin (ⵜ).

L'interlangue des apprenants est très marquée par ce phénomène comme dans la réponse suivante d'une élève amazighophone de deuxième année : ⴷⴰ ⵢⴰⵍⵍⴰ ⵉⴷⴷⵖ ⴰⵎⵓⵛ ⵏⵏⵙ ⵉⵜⵜⵎⵔⴰ ⴳ *ⴰⵙⴽⵍⵓ « Il pleure parce que son chat est coincé dans un arbre ». En examinant cet énoncé, nous remarquons qu'au lieu de mettre le nom [asklu] « arbre » à l'état d'annexion [usklu], l'élève a généralisé la forme de l'état libre. L'enseignante reprend la réponse en corrigeant l'erreur. L'élève reproduit l'erreur une deuxième fois, mais elle s'en rend compte et la corrige. En vue de ne pas fossiliser cette erreur, l'enseignante reprend la forme juste et demande à l'ensemble des élèves de la répéter.

Nous avons relevé d'autres exemples de la généralisation de l'état libre même chez les élèves de la sixième année comme dans les exemples suivants où les mots « ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ » (travail), « ⵜⴰⵎⵎⴰⵔⴰ » (corvée) et « ⵜⵉⴳⵎⵎⵉ » (maison) ne portent pas l'état d'annexion :

– ⵓⵀⵓ ⵉ *ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ !

(Non au travail des enfants !)

– ⵓⵔ ⵔⵉⵖ ⴰⴷ ⵖⴰⵎⴰⵖ ⴳ *ⵜⴰⵎⵎⴰⵔⴰ.

(Je ne veux plus subir cette corvée !)

– ⵎⴰⵅ ⵜⵓⵣⵏⵜ ⵉⵢⵉ ⵟⴰⵛ ⴰ ⵜⵜⵅⴷⵎⵖ ⴳ *ⵜⵉⴳⵎⵎⵉ ⵏ ⵎⵉⴷⴷⵏ ?

(Pourquoi tu m'as envoyée travailler chez des gens ?).

Il est à noter que la méconnaissance de la règle de l'état d'annexion par les élèves amazighophones est attestée non seulement dans l'apprentissage de la langue dans le cadre institutionnel mais également dans l'apprentissage naturel de la langue, notamment chez les jeunes générations.

Nous avons par ailleurs noté chez les élèves de la sixième année un phénomène de surgénéralisation de l'état d'annexion notamment chez les amazighophones qui, dans le cadre de l'enrichissement de leurs parlers, généralisent l'état d'annexion à l'état libre à des structures qui ne sont pas spécifiques à leur variante comme dans les exemples suivants :

- ⴰⵛⴽⵓ ⵜⴰⵡⴰⵛⵓⵏⵜ ⵏⵏⵖ ⴷ *ⵜⵎⵣⵍⴰⴹⵜ au lieu de :
- ⴰⵛⴽⵓ ⵜⴰⵡⴰⵛⵓⵏⵜ ⵏⵏⵖ ⴷ ⵜⴰⵎⵣⵍⴰⴹⵜ.
- « Parce que notre famille est pauvre ».

- ⴰⵎ *ⴰⵃⵔⵓⵅ ⴰⵎ *ⵜⴰⵃⵔⵓⵅⵜ au lieu de :
- ⴰⵎ ⵓⵃⵔⵓⵅ ⴰⵎ ⵜⵃⵔⵓⵅⵜ

  « Le garçon et la fille sont égaux ».

Dans le premier exemple, l'apprenant généralise la règle de l'état d'annexion à la particule de prédication 'ⴷ' [d], laquelle n'entraine pas l'application de cette règle comme c'est le cas pour la préposition ḏ. Dans le deuxième exemple, l'apprenante généralise la règle de l'état libre qu'entraine la forme de comparaison avec [zun d] (comme) à la forme de comparaison avec [am] » (comme). Il est à noter que la transgression de la règle de l'état est un phénomène qui peut prêter à confusion comme dans les énoncés suivants d'un élève non-amazighophone de la quatrième année :

- ⴰⵔ ⵉⴳⵎⵎⵔ ⵓⵏⴳⵎⴰⵔ. Le chasseur est en train de chasser.
- ⴰⵔ ⵉⴳⵎⵎⵔ ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ. Quelqu'un est en train de chasser le chasseur.

Dans sa forme isolée, le mot [ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ] présente une voyelle initiale en [ⴰ] (a), dans la phrase cette voyelle se réalise [ⵓ] (u) lorsque le mot est en position de sujet comme c'est le cas dans le premier énoncé où l'on a la forme [ⵓⵏⴳⵎⴰⵔ] et [ⴰ] (a) lorsque le mot est en position de complément d'objet comme c'est le cas dans le second énoncé où l'on a la forme [ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ].

La surgénéralisation des désinences verbales

Une autre forme de surgénéralisation que nous avons observée concerne la désinence verbale de la première personne des verbes « ⵖ » [ɣ] généralisée au reste des formes personnelles. Nous avons relevé ce phénomène spécifiquement chez les apprenants non-amazighophones de la deuxième année. Exemples :

- ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ : ⵎⴰⵢ ⴷ ⵙⵙⴽⵔⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ?
  L'enseignante : Que font les élèves ?
- ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ : ⴷⴷⵉ*ⵖ ⵖⵔ ⵉⴷⵉⵔ.
  L'élève : Je suis allé chez Idir.
- ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ : ⴷⴷⴰⵏ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵖⵔ ⵉⴷⵉⵔ. ⴰⵍⵙ ⴰⵙ.
  L'enseignante : Les élèves sont venus chez Idir. Répète.
- ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ : ⴷⴷⴰⵏ* ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵖⵔ ⵉⴷⵉⵔ.
  L'élève : Les élèves sont partis chez Idir.

Dans cet exemple, l'enseignante interroge sur ce que les élèves ont fait. En répondant, un élève, au lieu de conjuguer le verbe « venir » aux formes du pluriel « ⴷⴷⴰⵏ ⴷ » « Ils sont venus », le conjugue au singulier « ⴷⴷⵉⵖ ». Même s'il s'est fait comprendre par l'enseignante, celle-ci ne s'est pas contentée d'être interlocutrice ; elle a porté son attention sur la forme en la corrigeant et en lui demandant de répéter la phrase correcte. En essayant de redire ce qu'elle lui a demandé il a omis la particule d'orientation « d » en utilisant la stratégie de réduction. Ne voulant pas l'offenser, elle demande à toute la classe de répéter la réponse juste en focalisant cette fois-ci sur le « d » d'orientation :

- ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ : ⴷⴷⴰⵏ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵖⵔ ⵉⴷⵉⵔ.
  L'enseignante : Les élèves sont venus chez Idir.
- ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ : ⴷⴷⴰⵏ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵖⵔ ⵉⴷⵉⵔ.
  Les élèves : Les élèves sont venus chez Idir.

Il faut noter que nous avons relevé ce phénomène chez d'autres élèves de la première année du primaire lors d'observations de classe que nous avions effectuées dans le cadre de la formation des enseignants.

La surgénéralisation de la forme du pluriel

L'interlangue des élèves amazighophones et des non-amazighophones que nous avons observés est marquée par des cas de généralisation de la forme régulière du pluriel à d'autres formes comme dans les exemples ci-après où les formes [*imddukkaln], [*igḍiḍn/*igḍaḍn], [*imudrn/*imudarn], [*izrfn] ont été adoptées au lieu des formes correctes : [imddukkal], [igḍaḍ], [imudar], [izrfan]. Voici quelques exemples de malformation de noms masculins à la forme du pluriel :

- Réalisation d'élèves amazighophones de 2e année :

  ⵉⵅⵚⵚⴰ ⴰ ⵏⵃⴰⵡⵏ *ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍⵏ ⵏⵏⵖ.
  Il faut que nous apportions de l'aide à nos amis.

- Réalisation d'élèves non-amazighophones de 4e année :

  ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ, ⴰⵚⵉⵢⵢⴰⴹ ⵉⵚⵉⵢⴹ *ⵉⴳⴹⵉⴹⵏ.

- Réalisation d'élèves non-amazighophones de 4e année :

  ⵍⵍⴰⵏ ⴳⵉⵙ ⴽⴽⵓⵣ *ⵉⵎⵓⴷⵔⵏ.

- Réalisation d'élèves amazighophones de 6e année :

  ⵓⵍⴰ ⵜⴰⵣⵣⴰⵍⵉⵏ ⴷⴰⵔⵙⵏ *ⵉⵣⵔⴼⵏ.

Signalons que ces exemples comprennent d'autres erreurs que nous traiterons ultérieurement.

La surgénéralisation de la forme intensive des verbes avec [ⵜⵜ]

Un autre exemple de surgénéralisation concerne la généralisation erronée de l'application de la préfixation « ⵜⵜ » [tt] à des verbes à l'inaccompli là où la gémination de la consonne radicale est requise à la « forme intensive » (voir Boukhris et al., 2008, p. 93-96). Nous avons noté que cette stratégie est utilisée systématiquement à la fois par les

apprenants amazighophones et les non-amazighophones tel que c'est illustré dans les exemples suivants :

Réalisation d'élèves amazighophones de 2e année :

- ⴷⴰ ⵢⴰⵍⵍⴰ ⵉⴷⵉⵔ ⴰⵛⴽⵓ ⴰⵔ ⵖⵉⴼⵙ *ⵜⵜⴹⵚⵚⴰⵏ ⵉⵛⵉⵔⵔⴰⵏ.

Réalisation d'élèves amazighophones de 4e année :

- ⴰⵔ *ⵉⵜⵜⴳⵎⴰⵔ ⵉⴳⴹⴰⴹⵏ.

Réalisation d'élèves non amazighophones de 6e année :

- ⴰⵔ *ⵉⵜⵜⵏⵇⵇⴰ ⵉⵎⵓⴷⵔⵏ.

L'hypercorrection

Cette stratégie correspond à une prévalence de formes erronées par souci de produire des formes supposées correctes et qui se traduit par une réalisation fautive. Les exemples que nous avons observés relèvent des erreurs de grammaire telle l'utilisation erronée de l'état d'annexion au début de la phrase, un phénomène qui est particulier à l'interlangue des élèves non-amazighophones de deuxième année. En voulant faire face à la méconnaissance de la règle de l'état d'annexion, ils finissent par produire des formes agrammaticales comme dans l'exemple suivant où la forme de l'état libre est requise : *ⵓⵎⵓⵛ ⵏⵏⵙ ⵉⵍⵍⴰ ⴳ ⵛⵛⵊⵕⴰ. Nous avons également noté une hypercorrection de la prononciation des labiovélaires comme dans « ⵉⵍⵍⴰ ⵖⵉⴼⵉ ⴰⴷ ⵡⵇⵇⵔⵖ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⵯⴰⵍ ⵉⵏⵓ ! » « Il faut que je respecte mes amis ! ». Ce phénomène peut être expliqué par la réalisation erronée de la labiovélarisation dans la forme du singulier ⴰⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵯⵍ « ami », l'apprenant recourt à l'hypercorrection suite à des corrections répétées ; d'ailleurs, la réalisation de la labiovélarisation est très peu respectée même par les jeunes amazighophones.

Les stratégies interlinguales

Nous entendons par « stratégies interlinguales » les stratégies basées sur la langue source de l'apprenant, ici la variante régionale locale pour les amazighophones et la langue maternelle pour les non-amazighophones sachant qu'elles peuvent être également basées sur les langues apprises à l'école tels le français et l'arabe standard. Dans ce type de stratégies, les productions des élèves observées sont marquées essentiellement par le recours à l'interférence.

L'interférence

Contrairement au « transfert » qui réfère au passage harmonieux d'une langue à une autre, l'interférence fait référence au passage négatif d'une langue à l'autre. Ainsi l'interférence est-elle considérée comme étant le transfert négatif d'éléments linguistiques de la langue source vers la langue cible pour laquelle ces éléments ne sont pas appropriés. Il en résulte une interlangue marquée par des traits phonétiques, morphologiques, lexicaux et syntaxiques de la langue source tel qu'ils sont attestés dans les productions orales que nous avons observées et qui sont présentées et analysées ci-dessous :

Les interférences phonétiques

Nous pouvons dire que la plupart des apprenants maitrisent la prononciation de la langue cible suite à des ressemblances assez importantes du système phonétique de cette langue et de la langue maternelle des apprenants. Toutefois, nous avons remarqué que l'interlangue de plusieurs apprenants est marquée par des erreurs de prononciation des phonèmes labiovélaires ⴳⵯ $[g^w]$ et ⴽⵯ $[k^w]$, que leur langue maternelle ne distingue pas nécessairement des consonnes correspondantes non-labiovélaires, comme c'est le cas pour les apprenants non-amazighophones. A ce propos, nous avons relevé les exemples

suivants chez les élèves de la deuxième année et qui comprennent d'autres erreurs tel le non-respect de l'état construit :

- *ⴰⵙⴳⴳⴰⵙ ⵏ ⵙⵉⵏ ⵉⴼⴹⵏ ⴷ ⵙⵉⵏ ⵡⴰⴳⵏⴰⵔⵏ.
  L'année 2020.
- ⵜⵍⵍⴰ ⴳⵉⵙ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ *ⵜⴰⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵍⵜ ⵏ ⵉⴷⵉⵔ ⴷ ⵜⴰⵙⴽⴽⴰⵍⵢⴰ.
  Tifawt, l'amie d'Idir, y est avec une échelle.

Ce phénomène a également été observé chez des élèves amazighophones, notamment les citadins qui ne réalisent pas les labiovélaires, ils les remplacent par leurs formes simples comme illustré dans les énoncés observés indistinctement chez les élèves de la quatrième année et ceux de la sixième année et qui sont marqués par des erreurs de prononciation et de morphosyntaxe :

- ⵉⵎⵓⵏ ⴷⵉⵙⵏ ⵢⴰⵏ ⴰⴼⵓⵍⵍⵓⵙ *ⴰⵣⴳⴳⴰⵖ ⵙ ⵜⴰⴳⴳⴰⵏⵜ.
  Un coq roux les accompagnait à la forêt.
- ⵉⵍⵍⴰ ⵢⴰⵏ ⴰⵟⵉⵢⵢⴰⴹ ⴰⵔ *ⵉⴳⵎⵎⵔ ⵉⴳⴹⵉⴹⵏ.
  Il y avait un chasseur qui chassait des oiseaux dans la forêt.
- ⵓⵔ ⵉⵅⵟⵟⴰ ⴰ ⵜⵅⴷⵎ ! ⴷⴰⵔⵙ ⵙⴰ *ⵉⵙⴳⴳⴰⵙⵏ. ⵉⵅⵟⵟⴰ ⴰ ⵜⴷⴷⵓ ⵙ ⵜⵉⵏⵎⵍ.
  Il ne faut pas qu'elle travaille. Elle n'a que sept ans. Il faut qu'elle aille à l'école.

Un autre exemple de mauvaise prononciation du phonème labiovélaire ⴽⵯ [kʷ] a été observé chez un élève de la quatrième année dans l'exemple : « ⵉⵍⵍⴰ ⴳⵉⵙ ⴰⴼⵓⵍⵍⵓⵙ *ⴰⵣⴳⴳⴰⵖ, ⴼⵓⵍⴽⵉⵏ *ⵉⴽⵓⵍⵍⴰⵏ ⵏⵏⵙ » où les formes correctes des mots à astérisques (*) doivent être prononcées respectivement ⴰⵣⴳⴳⵯⴰⵖ [azggʷaγ] et ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ [ikʷlan]. Nous avons également relevé la pharyngalisation (emphatisation) du phonème « ⴷ » [d] chez une élève non-amazighophone de quatrième année dans le mot [taddart] « maison » qu'elle a réalisé comme [taḍḍart], probablement en raison de l'interférence avec le mot [ḍḍar] « maison » emprunté à l'arabe dialectal : « *ⵉⵀⵕⴱ ⵙ *ⵜⴰⴹⴹⴰⵕⵜ ⵏⵏⵙ », « il a fui vers sa maison ».

D’autres phénomènes dont l’origine n’est pas connue ont été observés comme la gémination du phonème « ⴳ » [g] [*taggant] « forêt ». Nous avons également constaté que certains apprenants non-amazighophones de la quatrième année prononcent les énoncés sous l’influence et le transfert de l’écrit en reproduisant tous les sons de l’écrit qui ne sont pas nécessairement produits à l’oral. Exemple :

« *ⵉⵏⵏⴰ ⴰⵙⵏ ⵎⴰ ⴰⴷ ⵜⵔⴰⵎ. » [inna asn ma ad tram] qui est la forme écrite reproduite oralement au lieu de la forme correcte qui est : « ⵉⵏⵏⴰ ⵢⴰⵙⵏ ⵎⴰ ⵜⵔⴰⵎ. » [inna yasn ma tram].

Il est à noter que ce phénomène est également reproduit par des enseignants non-amazighophones.

Les interférences lexicales

Les interférences lexicales englobent, entre autres, les phénomènes de calque, de faux amis et de substitution de mots sous l’effet des habitudes acquises sur la base des structures de la langue maternelle. En analysant les productions orales observées, nous avons relevé surtout des manifestations d’emprunt lexical. « L’emprunt lexical » est une stratégie qui consiste à introduire dans la langue cible des mots de la langue source employée par les apprenants pour faire face à des lacunes lexicales comme illustré dans le tableau suivant où les exemples sont extraits d’interactions que nous avons traitées sous l’angle d’autres stratégies :

Exemples d’emprunts lexicaux :

Exemple	Niveau scolaire	Langue maternelle des apprenants	Emprunt (partie d’un énoncé)	Source de l’emprunt	Equivalent en langue amazighe
1	2 e	Arabe dialectal	ⵖⵄⵍ	Arabe dialectal	ⵉⵜⵜⵎⵔⴰ
2	2 e	Amazighe	ⵉⵖⵄⵍ	Arabe dialectal Variante de l’amazighe	ⵉⵜⵜⵎⵔⴰ
3	2 e	Arabe dialectal	ⵛⵛⵊⵕⴰ	Arabe dialectal	ⴰⵙⴽⵍⵓ/ ⴰⴷⴷⴰⴳ
4	2 e	Amazighe	ⵛⵛⵊⵕⵜ	Arabe dialectal Variante amazighe	ⴰⵙⴽⵍⵓ / ⴰⴷⴷⴰⴳ
5	2 e	Amazighe	ⵉⵃⵜⵇ	Arabe dialectal Variante amazighe	ⵉⵙⵙⵏⵊⵎ
6	2 e	Amazighe et arabe dialectal	ⵃⴰⵡⵍ	Arabe dialectal Variante amazighe	ⴰⵡⵙⵏ
7	4 e	Arabe dialectal	ⵉⵙⵢⵢⴹ	Arabe dialectal	ⵉⴳⵯⵎⵔ/ⵉⴳⵎⵔ
8	4 e	Amazighe	ⵉⵜⵜⵙⵉⵢⵢⴰⴹ	Arabe dialectal Variante amazighe	ⵉⴳⵯⵎⵎⵔ/ⵉⴳⵎⵎⵔ

9	4 e	Arabe dialectal	ⵉⵀⵕⴱ	Arabe dialectal	ⵉⵔⵡⵍ
10	4 e	Arabe dialectal	ⵉⵇⵍⵟ	Arabe standard	ⵉⴳⵯⵎⵔ
11	4 e	Amazighe	ⴰⵃⵎⵕⵉ	La variante régionale	ⴰⵥⴳⴳⵯⴰⵖ
12	4 e	Amazighe et arabe dialectal	ⵙⴱⵃⴰ	Arabe dialectal Variante amazighe	ⵙⴰ
13	4 e	Amazighe et arabe dialectal	ⴰⵟⵢⵢⴰⴹ	Arabe dialectal Variante amazighe	ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ
14	4 e	Amazighe et arabe dialectal	ⵉⵔⴽⵍ	Arabe dialectal	ⵢⵓⵜ ⵙ ⵜⵉⵇⵇⵕⵜ

Il ressort de ce tableau que les apprenants amazighophones et non-amazighophones de la deuxième et de la quatrième année se basent sur leur langue source, la variante régionale de l'amazighe ou l'arabe dialectal, pour pallier des difficultés de vocabulaire. Toutefois, il faut noter que la majorité des emprunts utilisés sont attestés dans les variantes régionales des apprenants amazighophones marquées par l'emprunt lexical, même dans le cas où les termes empruntés existent dans la langue cible suite à un phénomène de déperdition de la langue, notamment chez les citadins (voir Boukous, 1981 ; Bouzandag, 2015). Ces emprunts respectent la morphologie de l'amazighe et sont bien acclimatés dans la langue d'accueil, même si le verbe ⵉⵀⵕⴱ « fuir » illustré dans l'exemple 9 et le verbe ⵉⵇⵍⵟ « chasser » dans l'exemple 10 ne sont pas attestés dans les variantes régionales. Toutefois, les mots illustrés dans l'exemple 1 et 3 ont été importés sans assimilation morphologique (« coincé » et « arbre »), ce

qui leur donne la forme de « xénismes » ou mots étrangers n'ayant pas subi d'altération en passant en amazighe.

Nous avons également observé des phrases contenant une succession pléthorique d'adjectifs et de synonymes transférés des variantes régionales, notamment chez les élèves amazighophones et non-amazighophones de la quatrième année. En effet, comme nous l'avons expliqué *supra*, les élèves sont exposés à des exercices d'ouverture sur les variantes régionales pour l'enrichissement de leur vocabulaire et en vue d'amorcer l'intercompréhension. En guise d'illustrations, les mots synonymes sont soulignés

- *ⵉⵍⵍⴰ ⵖ ⵜⴰⴳⴳⴰⵏⵜ ⴰⵟⵟⴰⵚ ⵏ *ⵉⴳⴹⴰⴹⵏ ⵉⵣⵓⵍⴽⵉⵏ ⵉⵖⵓⴷⴰⵏ ⵉⵛⵏⴰⵏ.
  « Il y a dans la forêt beaucoup d'oiseaux (qui sont) jolis splendides beaux »
- ⵉⵍⵍⴰ ⵢⴰⵏ *ⴰⵣⵓⵍⵍⵓⵙ *ⴰⵥⴳⴳⴰⵖ ⵉⵃⵍⴰⵏ ⵉⵛⵏⴰⵏ ⵉⵖⵓⴷⴰⵏ.
  « Il y a un coq dans la forêt (qui est) rouge, joli splendide beau »

Un autre exemple est observé chez une élève de la sixième année dans lequel elle utilise dans le même énoncé et de façon successive une expression de sa langue source et une autre de la langue cible pour dire « tu as raison » :

- ⴷⴰⵔⵎ ⵍⵃⴰⵇ ⵜⵖⵥⴰⵏⵜ où ⴷⴰⵔⵎ ⵍⵃⴰⵇ emprunté à l'arabe équivaut à ⵜⵖⵥⴰⵏⵜ.

Nous avons par ailleurs noté un phénomène de création de mots qui est probablement dû à la co-activation de la langue source et de la langue cible comme dans l'énoncé émis par une élève de la sixième année :

- *ⴱⵔⵔⴽⵎⵔⵃⴱⴰⵎⵜ ! ⵎⴰ ⵜⵔⴰⵎ ⴰⴷ ⴰⵡⵏ ⵅⴷⵍⵖ ? où le mot « *ⴱⵔⵔⴽⵎⵔⵃⴱⴰⵎⵜ » pour dire « bienvenue » a été créé sur la base de morphèmes composés de l'amazighe ⴱⵔⵔⴽ [brrk]et de l'arabe ⵎⵔⵃⴱⴰ [mrḫ̮ba].

L'interférence morphologique

L'interférence morphologique consiste en le calque ou le transfert d'un aspect morphologique de la langue source vers la langue cible. A ce sujet, nous avons relevé des interférences de genre et de nombre.

Interférences de genre

Les interférences que nous avons relevées concernent spécifiquement l'accord du sujet et du verbe dans le genre grammatical comme dans les exemples suivants :

- *ⵉⵍⵍⴰ ⴳⵉⵙ ⵜⴰⵙⵙⴽⴽⴰⵍⵢⴰ. au lieu de ⵜⵍⵍⴰ ⴳⵉⵙ ⵜⵙⵙⴽⴽⴰⵍⵢⴰ.
- ⴳⵉⵙ *ⵙⴰ ⵏ ⵜⵡⵍⴰⴼⵉⵏ. au lieu de ⴳⵉⵙ ⵙⴰⵜ ⵏ ⵜⵡⵍⴰⴼⵉⵏ.

Le premier énoncé et dû à un apprenant non-amazighophone de la deuxième année du primaire, il est marqué par le non-respect de la règle de l'accord du verbe [illa] « être » avec le nom féminin [taskkalya] « échelle ». En intégrant ce terme à son interlangue, il applique la forme du masculin du mot [ssllum] qui désigne l'échelle dans son parler. Dans le deuxième exemple, un élève non-amazighophone de la quatrième année a également commis une erreur d'accord entre le nombre [sa] « sept » et le mot féminin [twlafin] « images ». Cette erreur interlinguale est due à l'interférence avec sa langue maternelle où cette règle ne s'applique pas.

Interférences de l'accord verbe et nombre

En amazighe, le verbe s'accorde en genre, en nombre et en personne avec le sujet lexical. Un cas de non-respect de cette règle a été relevé dans les productions des élèves, notamment lors de l'apprentissage de mots nouveaux, ici [imudar] « animaux » à la forme du nom masculin pluriel. Des élèves non-amazighophones de la quatrième année ont tendance à accorder ce mot avec des verbes à la forme du féminin pluriel sous l'influence de sa forme du féminin pluriel [lḫayawanat] propre à la grammaire de la langue arabe :

– *ⵍⵍⴰⵏⵜ ⴳ ⵜⴰⴳⴳⴰⵏⵜ ⴰⵟⵟⴰⵙ ⵏ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔⵏ. au lieu de :
– ⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵜⴰⴳⴰⵏⵜ ⴰⵟⵟⴰⵙ ⵏ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ.

De même, on remarque un cas d'interférence de nombre dans la performance de certains élèves non-amazighophones de la sixième année qui ont appliqué la forme du masculin pluriel au mot féminin pluriel [tazzanin] « enfants » en amazighe sous l'influence de son équivalent en darija [ddrari] qui a la forme du masculin pluriel :

– *ⵍⵍⴰⵏ ⴰⵟⵟⴰⵙ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⴰⵏⵉⵏ ⵃⵚⵚⴰ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ. au lieu de
– ⵍⵍⴰⵏⵜ ⴰⵟⵟⴰⵙ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⴰⵏⵉⵏ ⴳ ⵃⵚⵚⴰ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ.

Interférences syntaxiques

Nous entendons par « interférences syntaxiques » le transfert négatif de structures de la langue source vers la langue cible. Dans le cadre de l'analyse de l'interlangue des élèves que nous avons observés, nous avons identifié des cas de calque syntaxique dont l'emploi a abouti à la production de structures erronées :

Exemples d'interférences et de calques syntaxiques :

Exemple	Année scolaire	Langue maternelle apprenants	Transfert	Correction
1	2e	Arabe dialectal	ⵉⵅⵙⵙⴰ ⵏⴼⴰⵄⵏ ⵜ.	ⵉⵅⵙⵙⴰ ⴰⴷ <u>ⵜ</u> ⵏⴼⴰⵄⵏ.
2	4e	Amazighe	ⴰⴷ ⵓⵔ ⵏⵖⵉ ⵜⵏ.	ⴰⴷ <u>ⵜⵏ</u> ⵓⵔ <u>ⵏⵇⵇⴰ</u>.
3	2e	Arabe dialectal	ⵉⵅⵙⵙⴰ ⵏⴰⵄⴱ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵖ.	ⵉⵅⵙⵙⴰ ⴰⴷ ⵏⴰⵄⴱ <u>ⵉ</u> ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵖ.
4	6e	Arabe dialectal	ⵔⵉⵖ ⵜⴰⵄⴱⵜ ⵉⵊⵉ.	ⵔⵉⵖ <u>ⴰⴷ ⵉⵊⵉ</u> ⵜⴰⵄⴱⵜ.
5	6e	Arabe dialectal	ⵍⴰⵃⴰⴱ ⴷⴰⵔⴽ ⴰ ⵍⴰⵍⵍⴰ ?	ⵍⴰⵃⴰⴱ ⴷⴰⵔ<u>ⵎ</u> ⴰ ⵍⴰⵍⵍⴰ ?

Nous observons ci-dessus que les apprenants calquent les structures de la langue source, ce qui les conduit à produire des énoncés agrammaticaux dans les exemples 1-5 :

- Dans l'exemple 1, l'apprenant a omis le subordonnant ⴰⴷ [ad] dont l'emploi entraine une attraction du pronom personnel objet ⵜ [t]du verbe [ɛawn] « aider ».
- Dans l'exemple 2, l'apprenante n'a pas respecté la position du prénom personnel affixe objet ⵜⵏ [tn] qui devrait être placé avant le verbe tel que l'exige la structure canonique de la phrase négative en amazighe. On note également dans cet exemple, l'emploi erroné du verbe qui doit être à la forme intensive (ⵏⵣⵣⴰ).
- Dans l'exemple 3, on note que le verbe [aws] est un verbe transitif indirect dont le complément est introduit par la préposition ⵉ [i] que l'apprenante a omis par interférence avec sa langue source dans laquelle le verbe [ɛawn] ne se construit pas avec l'emploi de cette préposition.
- Dans l'exemple 4, il y a transgression de l'usage de la particule aspectuelle de l'aoriste ⴰⴷ [ad] après le verbe [riɣ] « je veux » et qui entraine, par « attraction », le placement du pronom personnel affixe avant le verbe.
- Dans l'exemple 5, il y a transfert abusif de la forme neutre de l'expression « avoir des nouvelles de quelqu'un » [labas ɛendek] « ça va chez toi ? » propre à l'arabe dialectal vers la langue cible, ici l'amazighe, où cette forme s'accorde en genre.

Nous avons également noté un phénomène qui a tendance à se généraliser, à savoir le transfert abusif de la forme verbale du prétérit négatif en ⴰ [a] final chez certains apprenants amazighophones. Cela se produit là où la forme négative du prétérite introduite par le morphème

ⵓⵔ exige l’emploi de la voyelle finale ⵉ, comme c’est le cas dans les exemples suivants : « ⵓⵔ *ⵉⵖⵟⵟⴰ / ⵉⵖⵟⵟⵉ ⴹⵟⵟⴰ ⵅ ⵎⵉⴷⴷⵏ ! » (Il ne faut pas qu’on se moque des gens » et « ⵓⵔ ⵜⵏ *ⵉⵥⵕⴰ / ⵉⵥⵕⵉ ⵓⵏⵖⵎⴰⵔ » (Le chasseur ne les a pas vus). La neutralisation aspectuelle qui se traduit par la prédominance de la forme positive en ⴰ [a] sur la forme négative en ⵉ [i] dans l’emploi de la forme verbale du prétérit négatif représente un changement phonético-morphosyntaxique qui marque l’évolution de l’amazighe.

Au terme de l’examen de ces résultats nous constatons que l’interlangue des élèves observés est marquée par une utilisation assez importante de stratégies communicatives compensatoires. Cependant, les apprenants parviennent à réaliser leur but communicatif en dépit de nombreuses erreurs de compétence basées en général sur la langue source. Les stratégies employées et la nature de leur interlangue changent en fonction du niveau scolaire. En effet, l’interlangue des élèves de la deuxième année du primaire est plus marquée par le recours à des stratégies communicatives appauvrissant la langue tels l’évitement, la stratégie de l’abandon du message, la réduction du message, le recours à la langue source et les stratégies psycholinguistiques avec échec de récupération, notamment chez les non-amazighophones. Au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur cursus scolaire, ils emploient la périphrase et les autocorrections, c’est notamment le cas des élèves de la quatrième et de la sixième année. Nous émettons l’hypothèse que cela est dû au fait que la périphrase et l’autocorrection requièrent la maitrise de ressources en matière de vocabulaire et de structures nécessaires à la description des mots non acquis ou oubliés, et appropriés à leur récupération. En effet, les performances des élèves de la deuxième année se sont révélées limitées à l’inverse des autres niveaux, notamment les élèves non-amazighophones qui ont de la peine à s’exprimer en continu :

- Ils produisent des énoncés courts marqués par des erreurs de prononciation ;
- Leur interlangue est ponctuée de nombreuses hésitations, de faux démarrages et d'erreurs d'interférence ;
- Leurs productions sont marquées par la répétition des énoncés de leur enseignante ou de leurs camarades amazighophones et certains n'emploient que le vocabulaire de leur langue maternelle, l'arabe marocain ; et
- Le flux de leur parole est lent avec une tendance à « avaler » certains mots dont ils ne maitrisent pas la prononciation.

Il faut néanmoins noter que les performances des élèves sont meilleures sur le plan de la réception que sur celui de l'expression, aussi ont-ils mieux réussi la mémorisation des acquis que la mobilisation de ressources dans de nouvelles situations de communication, notamment le dialogue exploité dans le cadre de la compréhension orale. Ce qui veut dire que, dans le processus d'apprentissage, ils n'ont pas encore dépassé le seuil de « la phase de compréhension » qui se limite à l'emmagasinement des ressources et de savoirs sans accomplir leur mobilisation dans des situations problèmes comme c'est le cas dans « l'étape associative » (voir Terville et Disquette, 1996, p. 55). Quant à leurs camarades amazighophones, ils se sont globalement exprimés dans une langue simple et correcte malgré quelques hésitations à se rappeler les mots acquis dans le cadre scolaire et l'emploi de quelques erreurs fossilisées.

Les productions des élèves non-amazighophones de la quatrième et de la sixième année, tout en étant pertinentes et quasi compréhensibles, sont passablement marquées par des interférences lexicales, morphologiques et syntaxiques, et par des erreurs de prononciation. Quant aux élèves de la quatrième et de la sixième année ayant pour langue maternelle l'amazighe, hormis certaines erreurs fossilisées, ils produisent, des énoncés fluides, avec un vocabulaire d'une certaine variété lexicale, des structures morphologiques et syntaxiques correctes. Les élèves de la

sixième année recourent, en outre, à des éléments prosodiques tels l’intonation et le rythme de la voix pour appuyer leurs propos et pour exprimer leur point de vue. A titre d’exemple, ils utilisent des interrogations marquées essentiellement par l’intonation bien que, sur le plan de la compétence linguistique, ils connaissent le morphème interrogatif ⵉⵙ (is) appris dans le cadre scolaire.

Voici quelques exemples :

- ⵜⵍⵍⴰ ⵣⴰⵢⵏⴰ ⵖⵉⵏⵏⴰ ? « Zayna est là ?» au lieu de :
- [ⵉⵙ ⵜⵍⵍⴰ ⵣⴰⵢⵏⴰ ⵖⵉⵏⵏⴰ ?] « Est-ce que Zayna est là ? »

- ⵍⵍⴰⵏ ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⴰⵏⵉⵏ ? « Les droits des enfants existent ? » au lieu de :
- ⵉⵙ ⵍⵍⴰⵏ ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⴰⵏⵉⵏ ? « Les droits des enfants existent-ils ? ».

On note également quelques erreurs de prononciation et quelques difficultés d’appropriation de l’amazighe scolaire tel expliqué ci-dessus.

Les résultats ont, par ailleurs, permis de déceler des erreurs fossilisées communes à l’ensemble des apprenants, indépendamment de leur langue source et de leur niveau scolaire. A l’inverse des fautes de performance, qui sont généralement dues à la fatigue, à l’émotion ou au stress, les erreurs fossilisées sont des erreurs de compétence. Elles se manifestent par l’emploi prolongé de formes figées résistant à toute correction. Elles renvoient à une compréhension erronée des distinctions spécifiques à la langue cible. Les erreurs fossilisées répertoriées sont : le non-respect de la règle de l’état d’annexion, la généralisation de la forme verbale intensive avec ⵜⵜ [tt] à tous les verbes à l’inaccompli et la prononciation erronée des phonèmes labiovélaires.

Les stratégies mises en place par les enseignants

Dans la section que nous avons réservée au cadre de référence de cette recherche, nous avons présenté la méthodologie de l'enseignement de l'oral dans les classes de l'amazighe et les capacités à développer chez les apprenants. C'est assurément à partir de la pratique de la classe que les apprenants sont amenés à développer cette compétence et que les stratégies mises en place pour les assister peuvent rester souvent à la discrétion de l'enseignant. Après avoir analysé les stratégies adoptées par les apprenants pour développer leur compétence orale, il est tout aussi intéressant de se pencher sur les stratégies d'étayage mises en place par les enseignants à travers l'observation des interactions enseignants-apprenants. « L'étayage » renvoie à la théorie de Bruner (1983) qui définit ce phénomène comme un ensemble d'interactions de soutien et de guidage mises en place par un adulte pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il n'est pas capable de résoudre par ses propres moyens. Dans l'apprentissage des langues maternelles en milieu naturel, l'étayage se fait par les membres de la famille, notamment les adultes porteurs de la langue et de la culture première. Bruner (ibidem), qui a travaillé exclusivement sur l'apprentissage de la langue maternelle, considère que l'apprentissage du langage fait par l'enfant requiert deux forces : la première, de nature interne ou *push force*, permet à l'enfant d'apprendre la langue dans son ensemble, alors que la deuxième, de nature externe ou *pull force*, se réfère au soutien de l'environnement qui lui permet d'accroitre ses connaissances. Ce soutien montre comment le langage peut être utilisé comme système de soutien pour l'acquisition du langage (*Language Acquisition Support System (LASS))*. Dans le cas de l'enseignement de l'amazighe aux élèves amazighophones, l'enseignant fait partie de ce système de soutien. Ce système pourrait être aussi applicable dans le cas de l'apprentissage de l'amazighe aux non-amazighophones où seul l'enseignant fait partie de ce système de support, à l'exclusion de la famille. Pour les deux types d'apprenants, le rôle de l'enseignant est de

transmettre des savoirs qui font partie du programme scolaire à des apprenants qui doivent se les approprier dans un temps limité à travers des situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces situations, l'enseignant est censé mettre à la disposition des apprenants des stratégies d'étayage, c'est-à-dire d'aide et de soutien permettant à l'apprenant de faire face à des difficultés d'appropriation et de mobilisation des savoirs. Selon Bange et al., (2005), trois fonctions principales d'étayage peuvent être pratiquées par l'enseignant : (i) l'incitation à la motivation, (ii) l'aide à la réalisation de la tâche et (iii) le *feedback*. Ainsi l'objectif de cette section est d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : de quelle façon les enseignants de l'amazighe guident-ils leurs apprenants lors des séances de productions orales ? Quelle est la nature des stratégies qu'ils mettent en place pour les assister ? Et quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent le développement de la compétence orale chez leurs apprenants ?

L'analyse de l'étape de la phase d'initiation des élèves à la situation problème présentée dans ce chapitre permet déjà de dégager quelques réponses. Tout en respectant les démarches méthodologiques préconisées et en présentant de manière organisée, explicite et structurée dans son ensemble les tâches à accomplir, les objectifs communicatifs et les ressources linguistiques à mobiliser, les enseignants observés ont tous impliqué leurs apprenants dans la conception de la situation problème interpellant ainsi leur curiosité et leur motivation. Ils ont aussi pris le soin de raviver les connaissances antérieures des apprenants en les aidant à établir des liens entre la nouvelle situation de communication et leur mémoire sémantique et morphosyntaxique. Nous avons pu également relever, notamment chez les élèves de la deuxième année, un point important en relation avec cette activité de rappel à travers le jeu de rôle des personnages du dialogue exploité et mémorisé au cours de la compréhension orale. Cet exercice réussi leur a permis de surpasser leur timidité, d'avoir confiance en eux-mêmes et d'être préparés à la nouvelle

situation de communication. La « stratégie de modelage » est également pratiquée par les enseignants de quatrième année et de sixième année. Dans les séances d'observation de classe, nous avons noté qu'avec la quatrième année, l'enseignant a invité des élèves à effectuer un modelage devant leurs camarades *via* la lecture d'un conte modèle exploité lors de la séance de lecture. Il les a également guidés et préparés à la production orale d'un nouveau conte en leur rappelant les composantes du schéma narratif et les outils linguistiques nécessaires à la cohérence et la cohésion de leurs productions. Avec la sixième année, l'enseignant a expliqué aux élèves la démarche pour réaliser leur tâche en accomplissant la fonction de facilitateur, en activant leurs connaissances antérieures et en leur permettant de consulter la documentation en cas de besoin et de procéder à la pratique coopérative entre camarades dans l'objectif de les rendre autonomes. Nous avons, en outre, observé la richesse et la pertinence des outils didactiques et des dispositifs employés par les enseignants en vue d'accompagner les élèves dans leurs productions orales. Les principaux outils sont :

- Les outils mis à la disposition des élèves indépendamment de leur niveau sont les illustrations, le manuel scolaire et le tableau ;
- Avec les élèves de la deuxième année, l'enseignante a aussi utilisé l'arbre des mots exploités auparavant afin de pallier l'oubli du vocabulaire ;
- S'agissant des élèves de la quatrième année, l'enseignant a employé l'ordinateur et le *data show* pour mieux visualiser les diverses situations du conte à produire ;
- Quant aux élèves de la sixième année, l'enseignant à mis à leur disposition des copies du vocabulaire scolaire pour enrichir leurs productions, des feuilles, de l'élastique, des ciseaux et des crayons de couleurs pour préparer les masques représentant les personnages de la saynète.

L'analyse des interactions enseignants-élèves durant la phase de la réalisation de la tâche a révélé que les enseignants :

- Organisent le tour de parole entre enseignant et apprenant et entre apprenants ;
- Sollicitent les apprenants pour communiquer et prendre la parole ;
- Orientent les élèves vers la tâche et le produit attendus ;
- Prennent en charge les éléments de la tâche qui ne sont pas familiers aux apprenants, notamment les élèves de la quatrième et de la sixième année dont les productions étaient ouvertes ;
- Pratiquent quelques formes de différenciation en attribuant aux élèves non-amazighophones des réponses nécessitant la répétition ou des questions fermées ;
- Élaborent les réponses, notamment celles des élèves non-amazighophones de deuxième année en vue de les encourager à participer à l'activité ;
- Favorisent la pratique coopérative par laquelle les élèves s'entraident pour la réalisation de la tâche, surtout chez les élèves de la sixième année ;
- Encouragent la pratique autonome individuelle et collective ; et
- Régulent les débats entre les élèves, notamment sur la question des droits des enfants et spécifiquement avec les élèves de la sixième année.

Quant à la phase du « feedback », nous avons constaté que les enseignants effectuent un certain nombre de tâches dont :

- Étayer les apprenants par la voix et par la gestuelle ;
- Encourager les bonnes performances ;

- Affirmer la compréhension en cas d'énoncés erronés reformulés sans heurter les apprenants ;
- Donner des indications métacognitives en cas d'oubli d'une ressource ;
- Contrôler la frustration des élèves en leur proposant de nouvelles pistes ;
- Inciter les apprenants à s'autocorriger ;
- Prendre conscience des possibilités de certains élèves et réactiver leur connaissance antérieure en cas de blocage ; et
- Solliciter le point de vue des élèves et les inviter à tirer des leçons et des valeurs éducatives à partir de leurs productions.

Concernant ce dernier point, les valeurs dégagées par l'enseignant et ses élèves ont fait l'objet d'une fixation par écrit pour les élèves de la deuxième année et d'un débat avec les élèves de la quatrième et de la sixième année.

Au terme de cette analyse des « stratégies d'étayage » employées par les enseignants, nous pouvons conclure que malgré les difficultés observées chez certains élèves non-amazighophones et quelques insuffisances relevées auprès de la même catégorie, les stratégies employées par leurs enseignants constituent un travail cognitif important auquel ces apprenants ont été initiés en vue d'améliorer leurs compétences et leurs performances. En effet, les enseignants observés ont une excellente maitrise de la langue amazighe. Par conséquent, ils représentent des modèles pour les élèves et se sentent à l'aise dans leur pratique pédagogique. Il va sans dire qu'il s'agit d'enseignants présentant un profil approprié : ce sont des enseignants spécialisés ayant reçu une formation professionnelle dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation, ils ont acquis une bonne formation de base en Masters de

langue et de culture amazighes, et ils font l'objet d'un accompagnement régulier de la part d'inspecteurs régionaux, ce qui constitue pour eux un facteur favorisant le développement de la compétence orale chez leurs apprenants. Toutefois, nous avons constaté un ensemble d'obstacles qui nuisent aux efforts déployés par ces enseignants selon leurs propres témoignages, à savoir :

- La discontinuité de l'enseignement de l'amazighe qui fait que, durant leur cursus scolaire, des apprenants se trouvent en situation de rupture d'apprentissage de cette langue ;
- La prise en charge de l'enseignement de l'amazighe par des enseignants non- amazighophones qui, du fait de l'insuffisance de leur maîtrise de la langue, ont tendance à focaliser l'enseignement sur l'apprentissage de l'alphabet tifinaghe ;
- La non-disponibilité de ressources pédagogiques numériques en quantités suffisantes pour favoriser la compétence orale ;
- L'insuffisance de l'horaire alloué à l'enseignement de l'amazighe ;
- L'inadéquation de l'horaire alloué aux programmes préétablis ;
- Le nombre élevé des élèves par classe eu égard aux standards ;
- La difficulté de gérer dans une même classe des profils hétérogènes (élèves amazighophones avec trois variantes régionales, élèves non-amazighophones et dans certains cas des élèves subsahariens) ;
- La non-prise en compte de la note de l'amazighe dans l'évaluation finale ; et
- L'hostilité de certains parents d'élèves à l'égard de l'enseignement de l'amazighe.

Conclusion

Les résultats de cette étude sont exclusivement qualitatifs et peut-être non représentatifs de l'ensemble des enseignants et des élèves engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'amazighe. Ils présentent néanmoins un intérêt didactique indéniable dans la mesure où ils permettent d'identifier non seulement l'évolution de l'interlangue des apprenants et leurs difficultés, mais également de préciser les stratégies d'étayage déployées par les enseignants et les obstacles à l'atteinte des objectifs tracés dans les programmes scolaires. Nous notons cependant que malgré « les stratégies d'étayage » employées par les enseignants, la maitrise de la compétence orale reste peu développée notamment chez les élèves non-amazighophones, or ils constituent la majorité des apprenants.

Bien que ces programmes soient appropriés au niveau cognitif des élèves et permettent une éducation citoyenne, ils demeurent surchargés par rapport à l'enveloppe allouée à cette langue et nécessitent une refonte raisonnée. Certes, ces programmes attribuent une place importante à la compétence orale, mais elle demeure insuffisante et les ressources utilisées pour son enseignement-apprentissage doivent être appuyées par des supports technologiques. En effet, pour renforcer les apprentissages, les rendre fonctionnels et motiver les apprenants, l'enseignement de l'amazighe doit intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication et proposer de nouvelles approches pour son enseignement telle la pédagogie de projet permettant de susciter la motivation des élèves et de développer leur implication et leur engagement en plus de leurs compétences linguistiques et langagières.

Les erreurs fossilisées qui apparaissent dès les premières années et continuent jusqu'à la fin du cycle doivent être présentées tôt dans les séquences d'enseignement en élaborant des grammaires pédagogiques simples et interactives adossées à un travail de mise en relation entre

l'analyse des productions des apprenants et l'élaboration de programmations d'enseignement et d'évaluation.

Idéalement, l'enseignement de l'amazighe vise à donner à tous les apprenants les meilleures chances d'apprentissage mais, dans la pratique, cela exige une diversification d'approches, de méthodes, de matériels et d'activités pour que chacun y trouve ce qui lui convient et aille au maximum de ses potentialités.

Les manuels scolaires introduisent une différenciation au niveau du contenu à enseigner dans le respect des géolectes, ce mode de différenciation est important pour le développement de la sécurité linguistique des apprenants, notamment chez les apprenants amazighophones. Concrètement, la question à laquelle l'enseignant est confronté est la suivante : comment gérer les spécificités des classes hétérogènes comprenant des élèves amazighophones et d'autres non-amazighophones, sachant en outre qu'en milieu urbain les élèves amazighophones ont comme idiome premier un géolecte particulier ? La réponse appropriée à cette question conduit à poser comme prérequis la formation de base des enseignants aux méthodes contrastives pour que ces derniers puissent tenir compte des traits de la langue source des apprenants et pouvoir remédier aux erreurs dues à l'interférence, d'une part, et de travailler sur les différences, même si elles sont minimes entre les langues sources des apprenants et de les faire découvrir aux apprenants, d'autre part. En effet, la prise en compte de ces différences permet de comprendre et de diminuer le volume des erreurs produites, et de proposer des solutions et des remédiations éventuelles. Elle permet également d'élaborer des programmes d'enseignement qui permettent, dans une certaine mesure, de distinguer les interférences qui peuvent surgir lors de situations d'apprentissage et de production. Elle facilite par ailleurs la conception d'exercices d'appropriation et d'exercices de correction spécifiques à chaque type d'erreur.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Le présent ouvrage est dédié à l'examen des principaux aspects curriculaires de l'amazighe dans l'enseignement scolaire en termes de statut, de fondements, de ressources pédagogiques, d'approche didactique, d'acteurs pédagogiques et d'acquis scolaires. Il appert que le statut de cette langue est en voie de changement sur le plan légal, l'amazighe occupe progressivement certaines fonctions qui lui sont dévolues par la Constitution et les lois organiques afférentes en tant que langue officielle. Dans la réalité institutionnelle, l'amazighe assure sa place dans divers domaines, notamment l'enseignement, l'information et la culture, et amorce progressivement son positionnement dans d'autres domaines. Cette situation nouvelle fait que la langue et la culture amazighes sont confrontées à l'impératif de la modernité pour assurer pleinement leur statut officiel et leurs nouvelles fonctions en matière d'éducation, de formation, de communication et de création littéraire et artistique.

Le domaine de l'enseignement est celui où l'amazighe s'est trouvé face à des défis et des enjeux inédits dans son environnement. Des questions cruciales exigent ainsi des réponses urgentes et probantes en termes de pertinence et de faisabilité. C'est ainsi que la maîtrise de l'amazighe peut élargir les possibilités des apprenants de répondre à des besoins d'embauche à l'échelle régionale et nationale, tout en contribuant à leur développement cognitif et à leurs capacités créatrices. En outre, cela permet aux citoyens qui maîtrisent l'amazighe en tant que moyen de communication d'apprécier la diversité culturelle et linguistique de leur pays et de vivre pleinement leur identité nationale dans un esprit unitaire et de cohésion sociale. Sur le plan stratégique, des choix sont faits, notamment le droit à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, la généralisation progressive de son enseignement à tous les niveaux du

système d'éducation et de formation, et à tous les élèves en âge d'être scolarisés, amazighophones et non-amazighophones, l'enseignement de la langue amazighe standardisée enrichie de ses variantes et l'usage de l'alphabet tifinaghe dans l'enseignement. Après dix-sept années d'intégration de l'amazighe dans l'enseignement scolaire, les diagnostics effectués par le ministère de tutelle, le Centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques de l'IRCAM, la Fondation BMCE Bank pour l'Education et l'Environnement et par des chercheurs dans le cadre de leurs travaux académiques, il ressort que l'expérience comporte des forces et des faiblesses. Les principales forces résident dans l'existence d'un cadre légal et d'un cadre de référence globalement cohérents, d'un stock consistant de ressources didactiques physiques et numériques, d'un corps pédagogique appréciable composé de formateurs, de superviseurs pédagogiques, d'enseignants et d'un soutien d'appoint en recherche pédagogique et didactique assuré principalement par les chercheurs de l'IRCAM. Les faiblesses majeures de l'expérience d'enseignement de l'amazighe consistent dans les effets induits des « choix stratégiques » opérés et dont la résolution ne peut intervenir que dans la durée à condition que l'exécution des lois et des décrets soit effective, en termes de politiques publiques engageant l'Etat au niveau central, notamment le gouvernement, le ministère de tutelle, le ministère des finances, et les institutions investies de puissance publique au niveau territorial.

Les conclusions tirées de la présente recherche ont révélé que les conditions de succès de l'enseignement de l'amazighe sont *grosso modo* satisfaites en termes de ressources pédagogiques physiques, notamment celles qui visent le développement de la compétence écrite. La mise à disposition de textes de référence représente un point fort de la législation marocaine, notamment les textes à caractère constitutionnel, à savoir la loi cadre 51.17 afférant au système éducatif dans son ensemble, la loi organique 26.16 relative à la mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe et son intégration dans les institutions, et la loi organique 04.16

créant et organisant le Conseil national des langues et de la culture marocaine. A ces textes il convient d'ajouter les documents à caractère organisationnel qui sont l'œuvre du Ministère de l'Education Nationale. En outre, il semble bien que la promulgation de décrets d'application doit intervenir dans les meilleurs délais pour garantir l'effectivité des lois organiques car ces dernières même si elles produisent un effet positif sur le plan de l'environnement légal, elles se limitent malgré tout à l'énoncé de dispositions générales sans édicter de caractère d'obligation juridique concrète. Il ne fait pas de doute que l'étape à venir est déterminante pour assurer une mobilisation générale en faveur de la réforme de l'enseignement. Il s'agit de sensibiliser l'ensemble des parties prenantes au démarrage effectif de ce processus, pour lequel on aura mobilisé les ressources nécessaires et mis en place les garanties d'une mise en œuvre optimale. En revanche, certains facteurs impactent négativement l'acquisition des apprentissages par les élèves en termes de rendement scolaire, notamment l'insuffisance du volume horaire, les incohérences de la stratégie de formation des enseignants et sa qualité, l'insuffisance des ressources numériques et un déficit notable en matière de recherche traitant de l'évolution de l'interlangue des apprenants ainsi que les pratiques enseignantes. Enfin, la politique de recrutement restrictive a conduit à l'insuffisance des cadres pédagogiques et du coup grève considérablement le processus de généralisation de l'enseignement de l'amazighe. Sur le plan organisationnel, différents facteurs bloquants peuvent être invoqués aussi ; les plus importants sont la non-généralisation verticale de l'enseignement et le non-respect de la masse horaire allouée à cette discipline dans la majorité des écoles publiques et quasiment dans l'ensemble des écoles privées, une enveloppe horaire d'ailleurs insuffisante en soi.

Parmi les recommandations que nous préconisons pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe, nous retiendrons les suivantes :

- Sur le plan stratégique, il y a nécessité d'appuyer les lois organiques afférentes par des décrets d'application clarifiant le statut de la langue dans le système d'éducation et de formation et lever l'ambigüité autour de la langue à enseigner.

- Sur le plan pédagogique, il faudrait inscrire l'enseignement de l'amazighe dans un cadre référentiel national commun des langues, à l'instar du cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Il est temps, en effet, que le Maroc puisse disposer d'un outil permettant, d'une part, de (re)penser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, d'autre part, de bénéficier d'une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Plus spécifiquement, l'enseignement de l'amazighe devrait disposer : (i) d'un cadre susceptible de définir les niveaux de référence pour la maitrise de cette langue au niveau des cycles de l'enseignement scolaire (préscolaire, primaire, collégial et secondaire qualifiant) ; (ii) d'un référentiel de compétences pour chaque domaine d'activités et pour chaque cycle de l'enseignement scolaire ; (iii) d'une intégration pleine et entière dans les emplois de temps dans tous les cycles de l'enseignement scolaire ; (iv) d'une enveloppe horaire digne de son statut de langue officielle ; et (v) d'un nouveau curriculum en adéquation avec ce nouveau statut.

- Sur le plan didactique, la majorité des apprenants fonctionnent en mode mécanique de telle sorte que leur énergie est plus concentrée sur le déchiffrage que sur la compréhension. Cet état de fait concerne essentiellement les non-amazighophones, d'où la nécessité de diversifier les méthodes d'enseignement-apprentissage de l'amazighe.

- Sur le plan des cadres pédagogiques, il est recommandé de procéder au recrutement de cadres spécialisés (enseignants, inspecteurs et formateurs) compétents et suffisants pour assurer la continuité de l'enseignement de cette langue dans tous les niveaux et les cycles de

l’enseignement scolaire. De plus, il est temps de repenser la formation en mettant à la disposition des enseignants des plateformes de formation initiale et continue à distance en langue et littérature et en didactique de l’amazighe.

- Sur le plan de la recherche action, il y aurait lieu de reconsidérer certains choix relatifs à l’aménagement au niveau de la chaine syntagmatique. Exemple : l’énoncé /ⴰ ⴰⵔⴳⴰⵣ/ (a argaz) « eh, monsieur ! » est prononcé [ⴰⵢⴰⵔⴳⴰⵣ] (a yargaz) par un locuteur maitrisant la phonotaxe de l’amazighe qui exige l’épenthèse de [ⵢ] entre [ⴰ] du vocatif et [ⴰ] initiale de [ⴰⵔⴳⴰⵣ] ; cet énoncé est, en revanche, réalisé [ⴰ ⴰⵔⴳⴰⵣ] par un locuteur n’ayant pas assimilé la règle d’insertion de [ⵢ] épenthétique. Cela pour dire que des particularités liées à la segmentation de la chaine parlée constituent une certaine difficulté en lecture oralisée pour lesquelles des remaniements pourraient apporter des solutions. De même, certains graphèmes, notamment ceux qui rendent un son coarticulé, en l’occurrence les consonnes labiovélarisées [ⴽⵯ] et [ⴳⵯ], posent un double problème aux apprenants dont la phonologie de l‘idiome premier ne comprend pas les phonèmes correspondants, un problème au niveau de la phonie et un autre au niveau de la graphie. Exemples, les mots [ⴳⵯⵎⴰ] « mon frère » et [ⴰⴽⵯⵍ] « fouler » peuvent aussi être réalisés [ⴳⵎⴰ] et [ⴰⴽⵍ], respectivement. Les locuteurs qui ne recherchent pas spécialement la difficulté auront tendance à préférer le mot sans labiovélarisation de [ⴳ] ou de [ⴽ]. Notons également que les dictionnaires disponibles gagneraient à être monolingues.

- Par ailleurs, des études longitudinales restent à faire au niveau du développement des compétences orales et écrites chez les apprenants, études qui pourraient suivre les mêmes apprenants tout au long des cycles du cursus de langue amazighe. L’objectif visé serait de repérer les difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants, d’en faire une étude taxonomique, de les hiérarchiser et de les programmer de manière progressive dans le curriculum de l’amazighe.

- Des études de pédagogie différenciées seraient également nécessaires pour adapter les modalités de l'enseignement de l'amazighe en répondant aux besoins et aux caractéristiques spécifiques des apprenants locuteurs natifs de l'amazighe et à ceux des non-amazighophones, car les capacités et les modes d'apprentissage diffèrent d'une catégorie d'apprenants à l'autre. L'enseignant devrait ainsi être formé à (faire) acquérir une posture pragmatique en mettant en œuvre des méthodes de travail variées et diversifiées.

- A l'inverse des ressources pédagogiques physiques, il a été réalisé très peu de ressources numériques destinées à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe à l'école primaire marocaine. Notons que les ressources numériques disponibles gagneraient à être moins figées, plus interactives et à usage différencié en vue de combler le déficit enregistré au niveau de l'installation des ressources grammaticales et le développement de la compétence communicative orale. Par conséquent, il convient de mettre les nouvelles technologies de l'information, de la communication et de l'éducation au service de l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe. Il ne fait pas de doute que l'exploitation des ressources numériques est en mesure d'apporter des solutions intelligentes au problème majeur que représente la généralisation de l'enseignement de l'amazighe à travers la facilitation de la formation et de l'accompagnement des enseignants, et la confection de supports interactifs accessibles. Ceci implique un effort conséquent en termes de développement numérique de ressources pédagogiques et didactiques appropriées et leur mise à disposition des apprenants. Cet effort doit être conjointement consenti par le ministère de tutelle, les institutions publiques concernées, les fondations éducatives privées, les acteurs sociaux dédiés et les promoteurs professionnels. C'est là une réponse possible pour la mise à niveau de l'éducation au Maroc en vue de faire face à un enjeu déterminant des transformations que subissent durablement les sociétés humaines dans le contexte de la globalisation.

- La qualité de la formation des enseignants représente une condition majeure pour le succès de l'enseignement de l'amazighe. Or, force est de constater que cette question a été approchée de diverses manières qui se sont révélées peu probantes. Le profil de l'enseignant de l'amazighe est, en effet, passé de l'enseignant volontaire, puis à l'enseignant polyvalent et enfin à celui de l'enseignant spécialisé. L'expérience a montré que les meilleurs enseignants de l'amazighe sont ceux qui ont reçu une solide formation de base en études amazighes à l'université et après une formation professionnelle appropriée dans les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation. L'encadrement et l'accompagnement des enseignants restent également une tâche importante pour assurer leur formation continue.

Raisonnablement, la situation de l'enseignement de l'amazighe langue officielle peut évoluer favorablement dans le contexte de la mise en œuvre des lois organiques afférant à l'amazighe en général. L'effectivité de la Loi n°26.16 relative à l'intégration de l'amazighe dans les institutions est susceptible d'impulser de manière significative la politique étatique, notamment en matière d'éducation, pour créer les conditions adéquates à un enseignement de l'amazighe qui soit de qualité, performant et en cohérence avec les enjeux éducatifs du monde moderne. Quant à la Loi n° 04.16, dédiée à la création du Conseil national des langues et de la culture marocaine, elle est à même de consolider le statut de langue officielle de l'amazighe en dotant l'IRCAM de ressources humaines compétentes et de ressources matérielles appropriées en adéquation avec les objectifs de l'habilitation de la langue et de la culture amazighes.

Les enjeux de l'expérience en cours de l'enseignement de l'amazighe ont une dimension nationale et une autre internationale. Le succès de l'expérience serait la preuve de la validité des choix constitutionnels fait par le Maroc en matière de reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle en général, et de l'effectivité de la politique publique en termes de protection et de développement de la langue et de la culture amazighes.

En d'autres termes, le succès du modèle marocain en matière d'enseignement d'une langue nationale officielle jusque-là précarisée et peu dotée de moyen de résilience justifierait amplement l'investissement politique consenti et la mobilisation de ressources nécessaires tant humaines que financières et techniques. Ces choix ont incontestablement assuré à l'échelle internationale la notoriété et l'image du Maroc en tant que pays promoteur des droits linguistiques et culturels qui a su tracer la voie vers l'inversion de la tendance à l'obsolescence et à l'étiolement des langues et des cultures en danger. Plus globalement, la stratégie du Maroc s'inscrit avec un certain succès dans le cadre des recommandations des Nations Unies pour l'atteinte des Objectifs de l'Education pour tous (EPT, 2000-2015) et plus récemment la vision des Objectifs du Développement Durable (ODD, 2015-2030).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agnaou, F. (1999), EFL Attrition: Features and Compensatory Strategies, In *Aspects of Linguistic Description and analysis*, *Languages and Linguistics*, 3, 123-143.

Agnaou, F. (2004), *Gender, Litearcy, and Empowerment in Morocco*, Routeldge, New York.

Agnaou, F. (2005a), *ⵉⵙⴽⴽⵉⵍ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005b), *ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ ⵉⵏⵓ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005c), *ⴰⵖⵔⴷⴰ ⴷ ⵜⵖⵔⴷⴰⵢⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005d), *ⴳⵉⴷⵖⴰ, ⴱⵉⴷⵖⴰ, ⵎⴰⵖⵉⵖⴷⴰ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005e), *ⴰⵎⵓⴳⴳ ⴰⵟⵇⵟⴰⴳ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005f), *ⴰⴱⵍⴽ ⴰⵎⴰⵔⵉⵔ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005g), *ⵉⴽⴼⵔ ⴰⵏⴰⵣⵓⵇ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2005h), *ⵉⵛⵛⵓ ⵜⴰⵅⵓⵊⵉⵍⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat,(Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. et Afoulki, M. (2006), *ⴰⴷ ⵍⵎⴷ ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ,* (CD), Productions de l'IRCAM.

Agnaou, F. (2008),*ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série: Supports pédagogiques).

Agnaou, F. (2009a), Vers une didactique de l'amazighe, in *ASINAG,* Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°2, 21-30.

Agnaou, F. (2009b), Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe ? in *ASINAG*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°3, 109-126.

Agnaou, F. et Karroum, M. (2009), *ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵡⵍⴰⴼⴰⵏⵜ*, (CD), Productions de l'IRCAM.

Agnaou, F. (2010), (Dir) *Amazigh language Teaching in the Maghreb*, In *Languages and Linguistics* 25-26, Imprimerie universitaire, Fès.

Agnaou, F. et Boukous, A. (2010), Enseignement des langues minorées : le cas de l'amazighe au Maroc, In *langues et Linguistique*, 25-26,1-10, Imprimerie universitaire, Fès.

Agnaou, F. (Dir), (2016), (2ème édition), *Lexique scolaire*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série: supports didactiques), Rabat.

Agnaou, F. et al., (2016) (co-auteur), *Women Participating in Public Life*, INTRAC (UK) and British Council, *Blue Reflex*, Rabat

Agnaou, F. et al., (2017), L'amazighe dans les sciences du numérique: expérience de l'IRCAM , Actes de l'atelier *Diversité linguistique et TAL*(DILITAL 2017), https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01541153.

Agnaou, F. (2018), Statut et fonctions de l'amazighe dans le cadre de l'enseignement scolaire, in *langues et société au Maroc*, Rabat publications de l'IRCAM, 471-484.

Ait Ouguengay, Y. et Boulaknadel, S. (2012), *Les ressources langagières : Construction et Exploitation*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : colloques et séminaires), Rabat.

Akioud, H. et al., (2019), *Vocabulaire de la santé : Corps humain et maladies*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : Lexiques et dictionnaires), Rabat.

Alison, I.E. (1983), *Child language acquisition*, Cambridge University Press.

Alrabadi, E. (2011), Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement-apprentissage de l'oral ? in *Didáctica, Lengua y Literatura,* Vol. 23,15-34.

Ameur, M. (2004), Les caractéristiques phoniques de l'alphabet tifinaghe-Ircam , in M. Ameur et A. Boumalk et al. (Dir), *Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le centre de l'aménagement linguistique*, Rabat, Publications de l'IRCAM, 100-116.

Ameur, M. et al., (2004), *Initiation à la langue amazighe*, Publications de L'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série Manuels), Rabat.

Ameur, M. et Boumalk, A. (Dir), (2004). *Standardisation de l'amazighe*, Publications de l'IRCAM, Rabat.

Ameur, M. et al., (2007), *Graphie et orthographe de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : études), Rabat

Ameur, M. et al., (2009 a), *Vocabulaire des médias*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : lexiques), Rabat.

Ameur, M. et al., (2009 b), *Vocabulaire grammatical amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : lexiques), Rabat.

Ameur, M. et al., (2017), *Dictionnaire Général de la langue amazighe*, Publications de l'IRCAM, Rabat.

Amrani, F. (2007), *Le lexique berbère du corps humain (Maroc Central), approche sémantique et symbolique*, Thèse de doctorat d'Etat, Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fès.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001*), A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Allyn & Bacon.

Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981), Vocabulary Knowledge, In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching, Research Reviews*, 77-117, Newak, DE: International Reading Association.

Armbruster B. B. & Lehr F. & Osborn J. (2001), *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*, Jessup, Md, National Institute for Literacy.

Allington, R.L. & Cunningham, J, W., (1996), *International Reading Association and National Association for the Education of Young Children*, Maryland State Department of Education.

Ataa Allah, F. (2011), *ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵏ ⵉⵎⵣⵣⵢⴰⵏ,* Productions de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Azdoud, D. (2011), *Dictionnaire berbère-français*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Azdoud, D. (Dir), (2011), *Anthologie de la poésie amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Babahadi, L, (2008a), *Les racines d'Argania,* Editions Babahadi.

Babahadi, L. (2008b), *Hadj Belaid*, Editions Sapress.

Bange, P. (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction,* Paris, France, le Harmattan.

Basset, A. (1952), *La langue berbère*, Oxford University Press, Handbook of African languages, London.

Basset, H. (2001), *Essai sur la littérature des berbères*, Paris, éd Awal.

Bambgbose, A. (1976), *Mother Tongue Education: The West African Experience*, London, Holder and Stoughton.

Becker, W.C. (1977), Teaching reading and language to the disadvantaged – What we have learned from field research, *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.

Benhlal, M. (2005), *Le collège berbère d'Azrou, la formation d'une élite berbère civile et militaire du Maroc*, Editions Karthala-IREMAM, Collection Terres et gens d'islam, France.

Bialystok, E. (1986), Factors in the Growth of Linguistic Awareness, *Child Development*, vol, 57, N°2, 498-510.

Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals,* D. McKay Education.

Boukhris, F. et al., (2008), *La nouvelle grammaire de l'amazighe,* (Série : Manuels), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Boukhris, F. (2009), L'université possible : quelle place pour les études amazighes ? in *ASINAG*, 2, 31-44, Revue de l'IRCAM, Rabat.

Boukous, A. (1981), Le langage enfantin : approche sociolinguistique, Dans *Langues et Littératures*, vol. 1, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres, 7-40.

Boukous, A. (1989), Les études de dialectologie au Maghreb, in *Langue et société au Maghreb, Bilan et perspectives*, Rabat, 119-134, Publications de la faculté des Lettres.

Boukous, A. (1997), Langue maternelle : Enjeux d'une Polysémie, in Voisinage, *Mélanges en Hommage à La Mémoire de Kaddour Cadi*, Fès, Publications de La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mahraz.

Boukous, A. (2001), L'amazighe dans la Charte : une intégration timorée, *in Prologues*, N°21, 26-31.

Boukous, A. (coord). (2003), L'amazighe : les défis d'une renaissance, in *Prologues*, N°27/28.

Boukous, A. (2009), Phonologie de l'amazighe, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : Etudes et Recherches), Rabat.

Boukous, A. (2012), *Revitalisation de l'amazighe : défis, enjeux et stratégies,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : Etudes et Recherches), Rabat.

Boukous, A. (2018), *Essais de politique et d'aménagement linguistiques,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : Etudes et Recherches), Rabat.

Boumalk, A et Naït-Zerrad, K. (2009), *Vocabulaire grammatical*, *Français-Amazighe-Anglais-Arabe ;Amazighe-Français-Arabe-Anglais*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Boumalk, A et Laabdellaoui, R. (coord), (2013), *L'amazighe : faits de syntaxe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Colloques et séminaires), Rabat.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.

Brown, D. (1987), *Principles of language teaching and learning*, San Francisco, Regents.

Bulletin officiel, Dahir n° 1-19-113, 09 août 2019.

Bulletin officiel, Loi organique n°26.16 définissant le processus de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique, Bulletin officiel n°9314, 26 septembre 2019.

Bruner, J, S. (1983), *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

Charte d'Agadir, (1991), *in* http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/charte_berbere.htm.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of Syntax,* Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Choppin, A. (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, (Pédagogies pour demain. Références).

Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), Rapport annuel 2008 du CSE Synthèse, Royaume du Maroc.

Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique (2015*), Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, vision stratégique de la réforme 2015-2030.* Royaume du Maroc.

Corder, S.P. (1983), Strategies of communication, In C. Farerch, & G. Kasper (Eds,), *Strategies in interlanguage communication*, pp, 15-19, London, Longman.

Corder, S.P. (1993), *Introducing Applied Linguistic*. Penguin Books.

Cormier, M. (2005), *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des Ecrits,* Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Moncton, ICRML.

COSEF, (1999), *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, Royaume du Maroc.

Coulmas, F. (1984), *Linguistic Minorities and Literacy*, Mouton Publishers.

Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.

Cummins, J. (1984), Implications for Bilingual Proficiency for the Education of Minority Language Students, in P. Allen & M. Swain (eds.), *language issues and Education policies*, pp, 21-34, Oxford, Pergamon Press.

Cummins, J. (1996), Language and Acquisition, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1), 17-31.

Cummins, J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Cleverdon, England, Multilingual Matters.

Demnati, M. (2005a), *ⵜⴰⵖⵙⵙⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵔⵜ ⵓⵙⵙⴰ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Demnati, M. (2005b), *ⵉⴷⴷⵔ ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)..

Demnati, M. (2008a), *ⴰⵙⵉⵃ ⵉⵟⵉⴷⵊⵏ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Demnati, M. (2008b), *ⴰⵙⴰⵍⴰⵢ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Demnati et al., (2016), *ⵜⴰⴷⴰⵍⴰ ⵏ ⵉⵄⵇⵉⵕⵏ*, Manuel de l'élève, l'enseignement collégial, Publications de Institut Royal de la Culture Amazighe, (Série : Manuels), Rabat.

Demyankov,V. (1983), Understanding as an interpreting activity, *Voprosy yazykoznaniya*, 32,57-67.

Destaing, E. (1938), *Etude sur le Tashelhit du Sous : vocabulaire français-berbère*, Paris,Leroux.

El Aissati, A. (1993), Berber in Morocco and Algeria: Revival or decay? *AILA Review*,10, Case Studies in Minority languages, 88-109.

El Attar, B. (1992), *Les proverbes marocains*, Casablanca, Najah El-Jadida, Haut-commissariat au plan (2009), *Enquête nationale sur la prévalence de la violence à l'égard des femmes au Maroc*, Rabat, El Maarif El Jadida.

El Barkani B. (2013), *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques*, Thèse de doctorat en Didactique des Langues-Cultures et Sciences du Langage, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, éditeur, Atelier National de Reproduction des thèses, Lille.

El Khattabi M. (2013), *ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ ⴰⴽⴷ ⵉⵜⵔⵉ*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat (Série: Supports pédagogiques).

Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ennaji, M. (1991), Aspects of Multilingualism in the Maghreb, in *International Journal of the Sociology of Language, Sociolinguistics of the Maghreb*, 87, 7-26.

E-Rramadani, Y. (2003), *Acquiring Tarifit-Berber by Children in the Netherlands and Morocco*, Studies in Multilingualism, Tilburgh University.

Euloge, R. (1963), *Mririda n'Aït Attik. Les Chants de la Tassaout, Traduits du dialecte tachelhaït*, Marrakech, Editions la Tighermt.

Faerch, C. et Kasper, G. (1983), Plans and strategies in foreign language communication, In C. Faerch & G. Kasper, (dir) *Strategies in interlangue Communication*, London, longman, 20-60.

Finocchiaro, M. & Brumfit, Ch. (1983), *The functional-notional approach*, Oxford, Oxford University Press.

Fishman, J. (1968), Nationality-Nationalism and Nation-Nationism, in J. Fishman, et al., *language Problems of Developing Nations*, New York, Wiley, 39-51.

Fishman, J. (1971), National Languages and Languages of Wider Communication in Developing Nations, in W.H. Whitely, *Language Use and Social Change*, London, Oxford University Press, pp. 27-56.

Franckel, J.-J. & Le Rouzo, M.L, (1974), Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire, *Langue Française*, 27, p. 107-119.

Frank, I. (2015), Vivre ensemble ça commence à l'école, In *vivre ensemble éducation* N°10.

Galand, L. (1966), Inscriptions libyques, *in Inscriptions Antiques du Maroc*, Paris, Editions du CNRS.

Galand, L. (1985), La langue berbère existe-t-elle ? in *Mélanges linguistiques offerts à Maxime Rodinson,* Paris, Geuthner, 175-184.

Gast, M. (1973), Témoignages nouveaux sur Tine Hinane ancêtre légendaire des Touareg Ahaggar, *Revue des mondes musulmans de la Méditerranée* 13-14, pp. 395-400.

Gérard, F. M. et Roegiers X. (2009), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, DeBoeck Université.

Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international.

Giasson, J. (1990), *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2003), *La lecture, De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Gillet, P. (1998), Pour une écologie du concept compétence, in *Education permanente, N*°135(2), 23-33.

Gomez, M. (2005), Métadonnées pour les ressources d'enseignement et de formation, Journée de l'information AFNOR CN36 GE4.

Gudscinsky, S. (1971), Literacy in the Mother Tongue and Second Language Learning, Paper for Conference on Child Language, Chicago, Illinois.

Hagège, C. (2000), *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

Harmer, J. (2008), How to teach English, *ELT Journal*, Volume 62, Issue 3, 313-316

Harris A. J. & Sipay E. R. (1985), *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*, New York, Longman.

Hymes, D.H (1979), On the communicative competence, *in the communicative approach to language, Teaching*(ed) C.J, Brumfit and K, Johnson, Oxford, Oxford University Press.

Hymes, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif. (Coll. Langues et apprentissage des langues).

Iazzi, E. (1998), Aménagement linguistique : Cas de l'amazighe marocain, *Plurilinguismes* n°16, 53-88.

Jadin, B. (2005), Le retour des manuels, *Le Ligueur*, N°31.

Jordan, A. (1934), *Dictionnaire berbère-Français*, Rabat, Edition, Oumnia.

Khalafi, A. (2007a),*ⵜⵉⵅⵉⵅⵉⵍⵜ ⵎⵎ ⵜⴰⵍⵍⵓⵏⵜ*, Publications de l'Institut Royal de la CultureAmazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Khalafi, A. (2007b), *ⵉⵙⵜⵉⵙ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Khalafi, A. (2008a), *ⵜⵉⵥⴰⵢⵓⵔ ⴷ ⵜⵉⵥⵜⴰⵥⵓⴽⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Khalafi, A. (2008b), *ⵜⴰⵔⵡⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Khalafi, A. (2012), *ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⵛⵓⵏⵉ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

Khalafi, A. (2019), *ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ ⵏ ⵜⵊⴹⵉⴹⵉⵏ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports Didactiques)

Krashen, S, D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S, D, and Terrell, T, D. (1983), *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford, Perrgamon Press.

Laabdellaoui, R. et al., (2012), *Manuel de conjugaison amazighe*, Publications de l'IRCAM, Centre de l'Aménagement Linguistique, UER, Grammaire, (Série : Manuels), Imprimerie El Maârif Al Jadida, Rabat.

Laraj, H. (2005), *ⵙⴰⵡⵍⴰⵜ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ*, manuel pour l'apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Variante du Centre), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Laraj, H. (2009), *ⵙⴰⵡⵍⴰⵜ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ*, manuel pour l'apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Variante du Sud), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Laraj, H. (2010), *ⵙⴰⵡⵍⴰⵜ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ*, manuel pour l'apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Variante du Nord), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Laraj, Y. (2005), *ⵜⵉⵙⵉⵙⵔⵉⵍⵜ,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.(Série: Supports pédagogiques).

Liggett, S. (1984), The relationship between speaking and writing: an annotated bibliography, *COLL, Compos, Commun*, 35,334-44

Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures : Applied Linguistics for language teachers*, AnnArbor, Presses de l'Université du Michigan.

Le Manifeste Berbère, (2000), in http://www.mondeberbere.com/societe/manifeste.htm.

Legendre. R. (2006), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Editeur : Guerin, Canada.

Lehr, F., Osborn, J. & Hiebert, E.H. (2004), *A focus on vocabulary*, Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Loi cadre n° 51.17 du système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique in *le bulletin officiel* N° 6805, 19 Aout 2019.

Loi organique 26.16 relative à la mise en œuvre du caractère officiel de l'amazighe dans les domaines prioritaires de la vie publique *in le bulletin officiel* N° 9314, 26 septembre 2019.

Loi organique 04.16 portant création du conseil national des langues et de la culture marocaine in *le bulletin officiel* N°6870, 02 avril 2020.

Macnamara, J. (1966), *Bilingualism and Primary Education: A study of Irish Experience,* Edinburgh, Edinburgh University Press.

Memaï, A. & Rouag, A. (2015), Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire, Analyse du manuel scolaire à la lumière de la psychologie cognitive, *Multilinguales*, Vol 6, in https://doi.org/10.4000/multilinguales.896

Ministère de l'éducation nationale (2002), Les curricula éducatifs de l'enseignement primaire, *Le livre Blanc*, volume 2. Royaume du Maroc.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2005), *Plan Décennal des Langues. Scénarii d'intégration et stratégie d'amélioration.* Commission du Plan décennal des langues. (Document non publié).

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2008), *Le programme d'urgence.*

Oussikoum, B. (2013), *Dictionnaire Amazighe-Français le parler des Ayt Wirra*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, (Série : Lexiques et Dictionnaires).

Perrenoud, P. (1999), Construire des compétences, tout un programme, *Vie pédagogique*, 112, 16-20.

Puimatto, G. (2004), Définition du concept de ressource pédagogique (ou éducative), les dossiers de l'ingénierie éducative, http://www.educnet.education.fr /tech/normes/0402.htm.

Puren, Ch. (2004), De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10-26.

Rispail, M, (Dir), (2005), *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*, Paris, Le harmattan.

Robb,T.N. & Susser, B. (1989), Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5,239-251.

Roegiers, X. (2001), *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, DeBoeck Université.

Roegiers, X. (2004), *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, Editions DeBoeck Université.

Roegiers, X. (2006), *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par compétence et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants,* Vanves, Edicef.

Roegiers, X. et al., (2008), *Former pour changer l'école,* Organisation internationale de la francophonie, Edicef.

Roegiers, X. et François, M.G, (2009), *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser.* 2éme édition, Boeck, Bruxelles.

Roegiers, X. (2010), *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*, Bruxelles, DeBoeck supérieur.

Rosenberg, Sh. (1987), *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rost, M. (1990), *Listening in language Learning*, New York, Longman.

Sadiqi, F. (1995), The Language of Women in the City of Fès, Morocco, In Ennaji, M. ed., *International Journal of Sociology of language. Sociolinguistics in Morocco*. New York, Mouton de Gruyter, 112, 63-79.

Sadiqi, F. (1997), *Grammaire du berbère,* Paris, le Harmattan.

Seguin, R. (1989), *L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique,* Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation, UNESCO.

Selinker, L. (1972), Intelanguage, *International Journal of Applied Linguistics*, N° 10, 209-231.

Serhoual, M. (2002), *Dictionnaire tarifit-français*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Abdelmalk Essaidi.

Susser, B. & Robb,T.N. (1989), Extensive Homework. *The language Teacher*, 13(8),7-9.

Taifi, M. (2016), *Dictionnaire raisonné Berbère-Français,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Tardif, J. et Chabot, GH. (2000), *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, Fredericton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

Tarifi, B. (2015), *Guide de l'enseignant de la langue amazighe dans les centres régionaux des métiers d'éducation et de formation, cycle secondaire collégial*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Tréville, M.C. et Duquette, L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette.

Turgeon, J. et Bédard, D. (1997), Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie Pédagogique* 103, 9-13.

UNESCO, (1953), *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris, UNESCO.

UNESCO, (2003), *Programme de sauvegarde des langues en danger*, Paris, UNESCO.

UNESCO, (2008), *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs de la chaire du manuel scolaire*, Paris, UNESCO.

UNESCO, (2014), *Manuels scolaires et ressources d'apprentissage : principes directeurs à l'intention des concepteurs et des utilisateurs*, Paris, UNESCO.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves, *Babylonia*,1 (08),12-14.

Yopp H. K. et Yopp R. H. (2000), Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom, in *The Reading Teacher* 54, N° 2, 130-143.

Zenkouar et al., (2007), *ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ*, (CD), Productions de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Zenkouar et al., (2008a), *ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ ⵉⵔⴰⵎⵙⴰⵔⵏ ⴷ ⵉⵏⴰⵎⵙⴰⵔⵏ*, (CD), Productions de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Zenkouar et al., (2008b), *ⵉⵇⵄⴰⵄ ⴷ ⵉⵟⵓⵅⵅⴰ*, (CD), Productions de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Manuels scolaires et guides de l'enseignant (enseignement primaire)

ⴰ ⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1, (2003), le livre de l'élève des écoles Medersat.com de la FBMCE pour l'éducation et l'environnement, Librairie des Ecoles, Casablanca.

ⴰ ⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1, (2003), Cahier d'activités de l'élève des écoles Medersat.com de la FBMCE pour l'éducation et l'environnement, Librairie des Ecoles, Casablanca.

ⴰ ⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1, (2003), le livre de l'enseignant des écoles Medersat.com de la FBMCE pour l'éducation et l'environnement, Librairie des Ecoles, Casablanca.

ⴰ ⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, (2004), le livre de l'élève des écoles Medersat.com de la FBMCE pour l'éducation et l'environnement, Librairie des Ecoles, Casablanca.

ⴰ ⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, (2004), Cahier d'activités culturelles et d'éveil de l'élève des écoles Medersat.com de la FBMCE pour l'éducation et l'environnement, Librairie des Ecoles, Casablanca.

ⴰ ⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, (2004), le livre de l'enseignant des écoles Medersat.com de la FBMCE pour l'éducation et l'environnement, Librairie des Ecoles, Casablanca.

Laraj, H. et Billouche, A. (2003), ⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ (2003), Guide de l'enseignant, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l'élève, 1ère année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le guide de l'enseignant, 1ère année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2004) (1ère édition), le livre de l'élève. 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2004) (1ère édition), le guide de l'enseignant. 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2ème édition), le livre de l'élève, 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Librairie Al Omma, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2ème édition), le guide de l'enseignant, 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Sipama, Fès.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le livre de l'élève, 3ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le guide de l'enseignant, 3ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le livre de l'élève, 4ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le guide de l'enseignant, 4ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le livre de l'élève. 5ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le guide de l'enseignant. 5ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, ImpriMahd, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le livre de l'élève, 6ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Al Maarif Al Jadida, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le guide de l'enseignant, 6ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, ImpriMahd, Rabat.

ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ, (2007), (1ère édition), le livre de l’élève, 1ère année de L’enseignement primaire, Publications Okad, Rabat.

ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ, (2007), (1ère édition), le guide de l’enseignant, 1ère année de l’enseignement primaire, Publications Okad, Rabat.

ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (2007), (1ère édition), le livre de l’élève, 1ère année de l’enseignement primaire, Publications Al Oumma, Casablanca.

ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (2007), (1ère édition), le guide de l’enseignant, 1ère année de l’enseignement primaire, Publications Al Oumma, Casablanca.

Références en langue arabe

- أبيدار محمد (2015)، الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية بمستويات التعليم الابتدائي، مجلة *اللغات واللسانيات* عدد مزدوج 35-36 الصفحات، 11-36.

- أكناو وآخرون (2017)، *دليل مدرسة ومدرسة اللغة الأمازيغية في سلك التعليم الإبتدائية*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

- أزضوض إدريس (2011 أ)، *المسرح الأمازيغي في الجذور والممارسة*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: الندوات والمناظرات)، الرباط.

- أزضوض إدريس (2011 ب) (تنسيق)، *أنطولوجيا الشعر الأمازيغي*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

- أزضوض إدريس (2012 أ) (تنسيق)، *الألغاز الأمازيغية*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

- أزضوض إدريس (2012 ب) (تنسيق)، *ألف مثل ومثلان*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

- أفقير محمد والمنادي أحمد (2012)، *بيبليوغرافيا الإبداع الأدبي الأمازيغي بالمغرب*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث)، الرباط.

- البغدادي امحمد (2009)، تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين اكراهات الواقع وطموح التأهيل، مجلة أسيناك، العدد، 3 الصفحات 21-32، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

- البغدادي وآخرون، (2016)، *تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي بالمستويين الرابع والسادس في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني القراءة والتعبير الكتابي*، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

- اتفاقية الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والشباب، 26 يونيو 2003.

- الجغايمي جامع (2002)، *تدريس الأمازيغية مطلب حضاري لمغرب اليوم*، السلسلة التربوية، العدد 9، مطبعة شروق، أكادير.

- *الكتاب الأبيض*، منشورات مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب، الجزء الثاني، يونيو 2002.

- المنادي أحمد (2011)، *الإلهام والتلقي في الشعر الأمازيغي*، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة : دراسات وأبحاث).

- بودريس بلعيد (2010)، تيفاوين اتمازيغت تجربة في تأصيل التربية وتفعيل الديداكتيك، *دفاتر التربية والتكوين*، العدد 3، الصفحات، 75-81، 2010

- بوزنداك عبد الله (2015)، اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية، أهداف واستراتيجيات اللغة الأمازيغية نموذجا، مجلة *اللغات واللسانيات* عدد مزدوج 35-36 الصفحات، 1-10.

- خطاب أجدير بمناسبة الإعلان عن الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 17 أكتوبر 2001.

- خطاب العرش،30 يوليوز 2001.

- خلفي عبد السلام (2009)، معيرة اللغة الأمازيغية في ضوء بعض التجارب العالمية، مجلة *أسيناك*، الرباط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، العدد 3، الصفحات،13-36.

- خلفي عبد السلام (2018)، *سؤال الأمازيغية بالمغرب من الإقصاء إلى الترسيم*، الرباط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

- شفيق محمد (1993)، *المعجم العربي الأمازيغي*، الجزء الأول، الرباط، منشورات أكاديمية المملكة المغربية.

- شفيق محمد (1996)، *المعجم العربي الأمازيغي*، الجزء الثاني، الرباط، منشورات أكاديمية المملكة المغربية.

- شفيق محمد (2000)، *المعجم العربي الأمازيغي*، الجزء الثالث، الرباط، منشورات أكاديمية المملكة المغربية.

- شفيق محمد (2000)، *لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين*، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، الرباط.

- قاسى عبد الله (2015)، تأطير وتتبع اللغة الأمازيغية، مجلة *اللغات واللسانيات* عدد مزدوج 35-36 الصفحات،19-35.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (2008)، *الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي*.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (2007)، *دليل بيداغوجيا الإدماج*، الطبعة الأولى، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

- يشو بنعيسى والبركاني بوشرى (2010)، الكتاب المدرسي بين النموذج التدريسي والنموذج التعليمي، تدريس اللغة الأمازيغية نموذجا، *دفاتر التربية والتكوين*، العدد 3 الصفحات، 50-51.

La langue amazighe connaît, depuis la proclamation de la Constitution de 2011 et la promulgation des lois organiques afférentes, un changement significatif de statut après son officialisation et un processus d'aménagement de ses fonctions. Dans ce contexte, l'objectif du présent ouvrage est de contribuer à la réflexion conceptuelle et à la consolidation de la pratique didactique dans la perspective de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe. Nous avons ainsi adopté une méthodologie qui s'appuie essentiellement sur une approche qualitative portant sur l'exploration, la description, l'analyse et l'interprétation de données provenant d'enquêtes documentaires et d'enquêtes de terrain.

منذ إعلان دستور 2011 وإصدار القوانين التنظيمية ذات الصلة، شهدت اللغة الأمازيغية تغييرًا ملحوظا في وضعها بعد إضفاء الطابع الرسمي عليها، وكذا مسلسل تأهيل وظائفها. في هذا السياق، يتوخى هذا المؤلف المساهمة في التفكير المفاهيمي وترسيخ الممارسة الديداكتيكية بهدف تجويد تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية، باعتماد منهجية تقوم أساسًا على مقاربة نوعية تركز على الاستكشاف والوصف، كما تعتمد على تحليل وتفسير البيانات التي تمخضت عنها الدراسات الوثائقية والميدانية.

ⵣⵣⵖ ⵎⴰ ⵜⵍⵍⴰ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵜⵎⵏⴹⴰⵡⵜ ⵏ 2011 ⴷ ⵙⴳ ⵎⴰ ⵖⵓⵔⵙ ⵍⵍⴰⵏ ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵉⵎⴰⴷⴷⴰⵙⵏ ⵏⵏⵙ, ⵜⵣⵔⵉ ⵖⵔ ⵢⴰⵏ ⵡⴰⴷⴷⴰⴷ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ. ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⴰⴷ, ⴷ ⵓⴷⵔⴰⵡ ⴳ ⵓⵙⵡⵉⵏⴳⵎ ⴰⵏⵔⵎⵓⵙ ⴷ ⵓⵙⵙⵇⵚⵓ ⵏ ⵜⵉⴳⴰⵡⵜ ⵜⴰⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⵜ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⵉⴱⵓⵖⵍⵓ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. ⵉⴱⴷⴷ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⵏⵏⵖ ⴳⴼ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵢⴰⴷⴰⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵏⴰⵡⵜ ⵉⵙⵎⵓⵏⵏ ⵏⴳⵔ ⵢⵉⵏⵉⴳ ⴷ ⵓⵙⵏⵓⵎⵎⵍ. ⵉⴱⴷⴷ ⴰⵡⴷ ⴳⴼ ⵓⵙⴼⵙⵉ ⴷ ⵓⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵉⵙⴼⴽⴰ ⴷ ⵉⴼⴼⵖⵏ ⵙⴳ ⵜⵏⵜⴰⵎⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⵔⵔⴰⵜⵏ ⴷ ⵓⴱⴰⵔⴰⵣ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ.

47 DH